UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUCAS LEONARDO

SUBVERSÃO E TRANSGRESSÃO NO ESPORTE INFANTIL: ANÁLISE DAS ATITUDES DE TREINADORES DE HANDEBOL DE CRIANÇAS EM COMPETIÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DO COMPLEXO DIÁLOGO ENTRE AS DIMENSÕES ÉTICAS E MORAIS

CAMPINAS
2022

LUCAS LEONARDO

SUBVERSÃO E TRANSGRESSÃO NO ESPORTE INFANTIL: ANÁLISE DAS ATITUDES DE TREINADORES DE HANDEBOL DE CRIANÇAS EM COMPETIÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DO COMPLEXO DIÁLOGO ENTRE AS DIMENSÕES ÉTICAS E MORAIS

Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de Educação Física e Sociedade

Orientador: PROF. DR. ALCIDES JOSÉ SCAGLIA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO LUCAS LEONARDO, ORIENTADA PELO PROF. DR. ALCIDES JOSÉ SCAGLIA

CAMPINAS
2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

Leonardo, Lucas, 1984-
L552s Subversão e transgressão no esporte infantil : análise das atitudes de treinadores de handebol de crianças em competições pedagógicas a partir do complexo diálogo entre as dimensões éticas e morais / Lucas Leonardo. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Alcides José Scaglia.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Competição (Esporte). 2. Esportes - Aspectos morais e éticos. 3. Handebol. 4. Esportes coletivos - Treinadores. I. Scaglia, Alcides José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Subversion and transgression in youth sport : analysis of youth handball coaches attitudes in pedagogical competitions from the complex dialogue between ethical and moral dimensions
Palavras-chave em inglês:
Competition (Sport)
Sports - Moral and ethical aspects
Handball
Team sports - Coaches
Área de concentração: Educação Física e Sociedade
Titulação: Doutor em Educação Física
Banca examinadora:
Alcides José Scaglia [Orientador]
Odilon José Roble
Carlos Rogério Thiengo
Heitor de Andrade Rodrigues
Michel Milistetd
Data de defesa: 01-07-2022
Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0002-1567-0686
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/0543067155062208

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Alcides José Scaglia – FCA/UNICAMP Orientador

_____

Prof. Dr. Odilon José Roble – FEF/UNICAMP

_____

Prof. Dr. Carlos Rogério Thiengo – Ginga Futebol com Alegria

_____

Prof. Dr. Heitor de Andrade Rodrigues – UFG

_____

Prof. Dr. Michel Milistetd – UFSC

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Matheus, nascido em meio à escrita deste trabalho — ar em meus pulmões. À mãe do Matheus e minha amada Tathyane — amor em reciprocidade. À minha amada família.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — Brasil, por meio de bolsa auxílio, processo número 140763/2021-0.

O caminho trilhado até aqui não foi nada fácil. Experimentei como nunca um sentimento de solidão quando, a cada dia, mais me aprofundava no tema deste estudo. De repente, era difícil dialogar com quem quer que fosse, pois quanto mais estudava, menos as conversas me pareciam atraentes. Faltava com quem falar sobre um mundo que para mim se abria. Sofri muito! Logo eu, que falo pelos cotovelos e tenho um estranho hábito de concluir, às vezes equivocadamente, as frases dos outros — muitos me consideram mal-educado, mas é algo que simplesmente acontece pela ânsia de querer dialogar —, me encontrei sozinho num mundo pandêmico, marcado pelo isolamento daqueles sensatos e sensíveis a este momento muito difícil e de muitas perdas, que se assomava em meio a um duro processo de estilhaçamento de valores e crenças em mim cristalizadas. Dialogar sempre me ajudou na cura das minhas dores. Mas tudo o que ecoava era o silêncio.

Isolado intelectualmente, com uma criança que nasce junto com esta tese — e que veio a ser a minha salvação emocional por fazer emergir um sentimento de amor como nunca antes experimentado —, e uma esposa passando também por um período de adaptação e ajustamento de suas pretensões como mãe e como profissional — competentíssima, por sinal, mas desde sempre desafiada em dobro por ser mulher num mundo em que elas precisam fazer o triplo para receber metade do crédito, quando recebem —, experimentei o cúmulo da solidão que me fez mergulhar num exercício que nunca gostei de realizar: a introspecção.

São muitos os encontros tristes e raras as afetações alegres sempre que preciso experimentar a autorreflexão, e como fui obrigado a fazer isso em todo este percurso, esta talvez tenha sido uma das caminhadas mais difíceis de minha vida: este eu comigo mesmo nunca funcionou muito bem para mim.

Você deve estar a pensar: mas são só lamentos e mais lamentos! Esta não era pra ser uma seção de agradecimentos? E por que apenas a felicidade e a positividade da vida merecem congratulações? – respondo eu a você. Todo o percurso, por mais dolorido que tenha sido, é digno de meus agradecimentos!

Choro enquanto escrevo estas palavras, pois relembro que a queda me fez chegar como nunca mais perto do fundo de um poço tão extenso que ainda assim não vi vislumbres de seu fim, mas foi também esta uma das experiências mais arrebatadoras a me atravessar. Sim, atravessar, deixar marcas, mas, em hipótese alguma, permanecer em mim. Afinal, o choro também lava minha alma e revela toda a potência alegre que sinto ao ver-me neste momento, em que escrevo as últimas palavras desta tese, e entender que esta solidão será parte de mim a partir de agora e que tudo o que passei foi apenas ensaio, um preparo, para o que está por vir, e que se fui capaz de chegar até aqui, posso fazer do sofrimento aquilo que me capacita a nunca parar de buscar, caminhar, continuar...

Foi também em meio à solidão que tive a oportunidade de perceber que nos momentos de maior sofrimento, mãos amigas, invisíveis, sempre ali estiveram a me amparar: Carlos e Alcides, obrigado por todo o apoio, meus amigos. Tathyane, obrigado por nunca sair de meu lado. Obrigado pelo respeito ao meu momento, por entenderem que era preciso trilhar este caminho solitário, por não se fazerem vistos de propósito, mas intercedendo de forma precisa quando perdia meu rumo. Vocês me seguraram muitas vezes sem que eu precisasse pedir ajuda. Minha gratidão a vocês.

EPÍGRAFE

Depois do fim
De Marcio Leonardo

Eu nasço (e vivo o mundo)
Eu cresço (e vivo o mundo)
Por entre grades (do meu berço)
Que me limitam
Que me limitam

O tempo (que me emplaca)
Traz no meio (a sua voz)
Grita forte (e então exige)
Vem comigo
Vem comigo

Ao invés de carne
Eu roo o osso
Ao invés de reza
Eu me louvo
Sou o único que existe
Nessa terra de maldade

As chamas que ardem minhas mãos
São restos de fogo da paixão
Que o homem tem por seu irmão
Na hora de sua exterminação
Na hora de sua exterminação

Meus passos (que andam juntos)
Estão marcados (pela indolência)
Por leis que regem (dentro de mim)
Por meu espírito
O meu espírito

RESUMO

Este estudo parte do meu mestrado que me trouxe mais apontamentos futuros do que propriamente a chegada a um ponto-final, uma vez que me deparei com uma grande novidade: treinadores de handebol de crianças e jovens entre 11 e 14 anos de idade transgridem e subvertem os regulamentos que modificam a competição — especialmente o uso obrigatório do sistema defensivo individual —, mudanças estas que visam a objetivos de aprendizagem das crianças e jovens. Tais achados levaram a presente pesquisa a avançar para o estudo dos campos éticos e morais e suas intersecções com as condutas de tensionamento das regras por parte dos treinadores. Assim, o objetivo do estudo é debater as justificativas apresentadas por treinadores e treinadoras de handebol de crianças para suas condutas transgressoras e/ou subversivas à luz da complexidade ético-moral, e, para isso, parto da dialógica e complexa ecologia da ação moral definida por um marco teórico a partir da pequena ética de Paul Ricoeur, que possui um cuidado particular na análise de casos difíceis nos quais as escolhas podem se afastar do que é considerado bom moralmente. Para isso, será a partir da relação dialógica entre o deontológico e o teleológico baseada em três níveis de articulação — o si mesmo, o outro e a comunidade — que outras três relações morais e éticas serão propostas pelo filósofo: 1) a primazia da ética sobre a moral, 2) a necessidade de que a ética passe pelo crivo das normas e 3) a legitimidade de que em situações em que a norma não seja um guia seguro para a deliberação moral, realize-se o recurso à ética como meio para ação concreta. Opto por uma abordagem qualitativa e utilizo-me das entrevistas recorrentes para obtenção de informações oriundas de treinadores que foram escolhidos intencionalmente para este estudo por serem reconhecidamente aqueles que mais promovem tensionamentos das regras modificadas do handebol. A análise dos dados deu-se pela análise temática que revelou quatro grandes temas: 1) Sentir-se confrontado em seu ofício; 2) Sentir-se confrontado em seus deveres no plano estratégico; 3) Subversão como instrumentalização da criança; 4) Transgressão como cuidado com o outro. Os resultados deste estudo apontam que as regras modificadas são reconhecidas pelos treinadores como fonte de limitação de sua atuação, especialmente no que se refere ao exercício de seu ofício concretizado pelos seus deveres estratégico-táticos na disputa. Para superar essas limitações, eles adotam predominantemente duas posturas: 1) agem pela jogabilidade, tangenciando condutas orientadas a si mesmos e levando ao uso instrumental da criança, portanto conferindo caráter imoral às suas ações e 2) agem pela trapaça, porém baseados no cuidado para com a criança e a valorização da liberdade de expressão em meio à competição, alinhando condutas de trapaça com ações pedagógicas. Concluo que embora condutas subversivas/transgressoras guardem um apelo imoral, ainda assim não é possível generalizar tais condutas como também dotadas de tensionamento ao pedagógico, evidenciando a complexidade deliberativa da ação do treinador em competições de crianças modificadas em suas regras.

PALAVRAS-CHAVE: Competição (Esporte). Esportes – Aspectos morais e éticos. Handebol. Esportes Coletivos – Treinadores

ABSTRACT

This study is part of my master's degree that brought me more future notes than the arrival at a final point, since I came across a great novelty: youth handball coaches transgress and subvert the regulations that modify competition — especially the mandatory use of the individual defensive system —, changes that aim at the youth learning objectives. Such findings led the present research to advance to the study of ethical and moral fields and their intersections with the coaches behavior of tensioning the rules. Thus, the objective of the study is to discuss the justifications presented by youth handball coaches about their transgressive and/or subversive conducts in the light of ethical-moral complexity. I start from the dialogic and complex ecology of moral action defined by a theoretical framework based on the little ethics of Paul Ricoeur, who has a particular care for the analysis of hard cases in which choices can depart from what is considered morally good. For this, it will be from the dialogic between the deontological and the teleological based on three levels of articulation — the self, the other and community — that other three moral and ethical relationships are proposed by the philosopher: 1) Feeling confronted in your craft; 2) Feeling confronted in their duties in the strategic plan; 3) Subversion as instrumentalization of the child; 4) Transgression as care for the other. The results of this study indicate that the modified rules are recognized by the coaches as a source of limitation of their performance, especially with regard to the exercise of their craft, concretized by their strategic-tactical duties in the dispute. In order to overcome these limitations, they predominantly adopt two postures: 1) they act through gamesmanship, touching on self-oriented conducts leading to the instrumental use of the child, therefore, conferring an immoral character to their actions and 2) they act through cheating, however, based on care for the children and valuing freedom of expression in the midst of competition, aligning cheating behavior with pedagogical actions. I conclude, therefore, that although subversive/transgressive conducts have an immoral appeal, even so, it is not possible to generalize every action of tensioning the rule as well as endowed with tensioning the pedagogical, evidencing the deliberative complexity of coach actions in child modified competitions.

KEYWORDS: Competition (Sports). Sports – Moral and ethical aspects. Handball. Team Sports – Coaches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Os movimentos dialogais entre a visada ética e a moral da norma a partir de Ricoeur (2014). Fonte: o Autor. 53

Figura 2. Esportividade, Jogabilidade e Trapaça à luz do Formalismo 59

Figura 3. Esportividade, Jogabilidade e Trapaça à luz do Convencionalismo 62

Figura 4. Esportividade, Jogabilidade e Trapaça à luz do Interpretativismo 65

Figura 5. Caderno do pesquisador 81

Figura 6. Grupo focal realizado com árbitros e árbitras. Imagem alterada para garantir o anonimato dos participantes 82

Figura 7. Manutenção do acesso ao campo de investigação por meio de contatos estabelecidos pelos próprios participantes 86

Figura 8. Esquema analítico realizado ao longo das entrevistas recorrentes a partir da abordagem fenomenológica 93

Figura 9. Detalhamento das etapas da Análise Temática Reflexiva empregada a partir de Braun e Clarke (2006; 2020) 98

Figura 10. Mapa advindo do processo de Análise Temática que representa cada tema e suas inter-relações a partir da ideia de burlar a regra modificada. Fonte: o autor. 99

Figura 11. O que se quer, o que se deve e o que se pode em meio ao ofício do treinador — as restrições impostas às escolhas do treinador no plano estratégico-tático mediante as regras modificadas na competição infantil 110

Figura 12. Uma decisão cabível num cenário competitivo tradicional, mas proibida pela regra modificada: defensor 6 (Δ) dobra a marcação sobre uma jogadora A (●), descaracterizando a defesa individual obrigatória. Fonte: o autor. 111

Figura 13. Uma decisão cabível num cenário competitivo tradicional, mas proibida pela regra modificada: defensor 1 (Δ), durante o período de livre escolha defensiva, direciona sua atenção individualmente à atacante C (●), acompanhando-a pela quadra, assim descaracterizando a defesa zonal em duas linhas 5:1 e estabelecendo uma defesa mista 5+1. Fonte: o autor. 111

Figura 14. Representação de transformações do sistema ofensivo visando à "quebra de sistema, quebra de ideia de jogo defensivo". Figura A – O ponta F circula e se transforma num segundo armador central; Figura B – O pivô E circula e se transforma num segundo armador central; Figura C – O armador direito A desdobra e se transforma num segundo pivô. 122

Figura 15. Defensor 1 (Δ) marca o Atacante A (●) enquanto a bola está com o Atacante B durante a obrigação do uso da defesa individual. Para poder controlar melhor seu atacante direto e a localização da bola, 1 opta por se afastar mais do que a regra modificada permite — um metro. 135

Figura 16. Dois defensores (Δ) são desqualificados durante a obrigação do uso da defesa individual. Para poder resolver essa situação, as crianças optam por recuar a defesa, transgredindo a regra modificada, mas não sendo corrigidas por T8. 136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Esquema analítico da tese 25

Quadro 2. Eixos que orientaram as entrevistas qualitativas 84

Quadro 3. Árbitros e árbitra participantes do grupo focal 88

Quadro 4. Treinadores inclusos no estudo 89

Quadro 5. Formas utilizadas para coletar as informações deste estudo 90

Quadro 6. Exemplo do processo analítico oriundo a partir de uma abordagem fenomenológica implementada por meio de entrevistas recorrentes 94

Quadro 7. Fases da análise temática. Fonte: Braun e Clarke (2006) – tradução livre. 96

Quadro 8. Temas e Subtemas originados da análise temática reflexiva. Fonte: o autor 100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estudos que contextualizam esta pesquisa por ordem cronológica de publicação .. 17

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1. ESTUDOS QUE CONTEXTUALIZAM ESTA INVESTIGAÇÃO 16

2. ENCADEAMENTO TEMÁTICO ENTRE OS ESTUDOS 18

3. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: UM NECESSÁRIO ACENO À ÉTICA E À MORAL 21

4. PROBLEMA DE PESQUISA 23

5. OBJETIVOS 24
   5.1. OBJETIVOS GERAIS 24
   5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 24

6. ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO 24

MARCO TEÓRICO 26

1. ÉTICA E MORAL OU ÉTICA OU MORAL? 26
   1.1. ÉTICA E MORAL: SIMILARIDADE DE SENTIDOS 26
   1.2. ÉTICA COMO CIÊNCIA DA MORAL 27
   1.3. A DEONTOLOGIA MORAL E A TELEOLOGIA ÉTICA 29

2. A PEQUENA ÉTICA DE PAUL RICOEUR – BASE FILOSÓFICO-TEÓRICA DO ESTUDO 35
   2.1. POR QUE PAUL RICOEUR? 35
   2.2. A COMPLEXA DIALÓGICA ÉTICO-MORAL 37
   2.3. IMBRICAMENTOS ÉTICO-MORAIS 39
   2.4. TENSÕES E CONFLITOS ÉTICO-MORAIS 48

3. OBEDIÊNCIA, TRANSGRESSÃO E SUBVERSÃO 53
   3.1. UMA RÁPIDA PASSAGEM PELA SOCIOLOGIA 53
   3.2. DIÁLOGOS COM A FILOSOFIA DO ESPORTE 56

4. A INSERÇÃO DE NOVAS REGRAS NO ESPORTE E NA COMPETIÇÃO 66

5. O IMBRICAR ENTRE PEDAGÓGICO, ÉTICO E MORAL 68
   5.1. A PEDAGOGIA DO ESPORTE COMO CAMPO ÉTICO-MORAL 70

CAMINHOS METODOLÓGICOS 74

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO 74

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA 75

3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA 78
   3.1. O PESQUISADOR COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA 78
   3.2. CADERNO DO PESQUISADOR, GRAVAÇÕES DE ÁUDIO E VÍDEO TRANSCRITAS 80
   3.3. GRUPO FOCAL 82
   3.4. ENTREVISTAS 83
   3.5. ESTAR ABERTO AO CONTATO EVENTUAL E ESPONTÂNEO 86

4. CONTEXTO DA PESQUISA 87

5. PARTICIPANTES DA PESQUISA 88
   5.1. PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS PARA A INCLUSÃO 88

6. COLETA DAS INFORMAÇÕES DE CAMPO 89

7. PROCESSOS ANALÍTICOS 91
7.1. ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA 91
7.2. ANÁLISE TEMÁTICA 95

8. ASPECTOS ÉTICOS 100

RESULTADOS E DISCUSSÕES 101

1. PARTE 1 – A ESTIMA A SI EM CONFLITO 101
1.1. TEMA 1 – SENTIR-SE CONFRONTADO EM SEU OFÍCIO 102
1.2. TEMA 2 – SENTIR-SE CONFRONTADO EM SEUS DEVERES NO PLANO ESTRATÉGICO-TÁTICO 107
1.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TEMAS 1 E 2 112

2. PARTE 2 – ONDE ESTÁ O OUTRO NESTE CONFLITO? 114
2.1. TEMA 3 – SUBVERSÃO COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DA CRIANÇA 116
2.2. TEMA 4 – TRANSGRESSÃO COMO CUIDADO COM A CRIANÇA 128
2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TEMAS 3 E 4 144

CONSIDERAÇÕES FINAIS 149

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS FUTUROS 149

2. DA TRAGÉDIA À UTOPIA: SOU PEDAGOGO E APOSTO NO FUTURO 151

REFERÊNCIAS 155

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 162

APÊNDICE B – *CORPUS* DA PESQUISA SELECIONADO A PARTIR DAS ENTREVISTAS E PROCEDIMENTO HERMENÊUTICO 164

ANEXO A – OFÍCIO À FEDERAÇÃO PAULISTA DE HANDEBOL 173

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA FEDERAÇÃO PAULISTA DE HANDEBOL PARA CONDUÇÃO DA PESQUISA 174

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 175

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por origem todo o trajeto realizado ao longo do meu mestrado (LEONARDO, 2018), o qual teve como problemas de pesquisa: 1) organizar informações sobre as principais modificações regulamentares em competições de handebol para crianças e jovens entre 10 e 14 anos de idade realizadas no estado de São Paulo; e 2) compreender como os treinadores e árbitros percebiam a importância desses regulamentos e quais eram os resultados de sua aplicação. Para isso, vali-me de duas estratégias distintas de pesquisa: a pesquisa documental e um estudo de campo exploratório de caráter qualitativo.

A busca pela resposta ao primeiro problema de pesquisa deu-se pela pesquisa documental, a qual teve por objetivo a organização das informações obtidas em documentos oficiais que foram todos obtidos em primeira mão com os organizadores das variadas competições analisadas. A partir desses documentos pude caracterizar, ao menos em relação às entidades inclusas no estudo, o cenário do handebol paulista no tocante às propostas competitivas voltadas para crianças e jovens, dando origem a quatro estudos publicados em periódicos nacionais (LEONARDO; GALATTI; SCAGLIA, 2018; LEONARDO; SCAGLIA, 2018a, 2018b, 2018c), dos quais três serão fundamentais para os debates que serão elaborados nesta nova pesquisa.

Num segundo momento, munido das informações documentais, adentrei o campo de pesquisas, entrevistando treinadores e árbitros que aceitaram participar dessa etapa do estudo, a qual contemplou o segundo problema de pesquisa da dissertação. Por meio de um roteiro de perguntas baseado em três questões — 1) como são organizados os regulamentos modificados? 2) quais são os objetivos destes regulamentos? 3) como ocorre a aplicação destes regulamentos? —, pude chegar a respostas a indagações advindas tanto das análises documentais como em relação à perspectiva pedagógica sobre essas competições, originando o último artigo da dissertação (LEONARDO et al., no prelo).

Ao fim de quase dois anos de pesquisa, mais apontamentos futuros foram levantados do que propriamente a chegada a um ponto-final. Isso me levou ao necessário mergulho, agora neste novo estudo, no campo da ética e da moral, no qual não tive condições de aprofundar-me quando, em meio aos resultados de minha dissertação, me deparei com uma grande novidade, que agora é o objeto de pesquisa desta investigação: treinadores de handebol infantojuvenil burlam os regulamentos que modificam a competição de handebol, mudanças de regras estas que visam atingir objetivos pedagógicos em prol das crianças e jovens. Além

disso, essas transgressões e subversões reveladas atingem justamente as alterações regulamentares propostas, sobretudo o uso obrigatório do sistema defensivo individual.

Para entender melhor esses resultados, dada a sua importância para todo este estudo, considero necessário apresentar resumidamente informações dos estudos provenientes de meu mestrado publicados em revistas indexadas. Entendo que esta síntese ajudará o leitor a se familiarizar com o ambiente de pesquisa que vai delinear este trabalho e será mais fácil compreender como este novo estudo se justifica.

Antes de seguir, acredito que uma ressalva é importante: vou filtrar nesta análise apenas os resultados que estejam circunscritos às competições da Federação Paulista de Handebol (FPHb) na categoria sub-12, pois este será o cenário o qual a presente pesquisa terá como foco.

1. ESTUDOS QUE CONTEXTUALIZAM ESTA INVESTIGAÇÃO

Incluo nesta jornada, que visa à contextualização do leitor em relação ao ponto de partida para este trabalho, quatro estudos originais advindos de meu mestrado, cujas informações mais relevantes se encontram na Tabela 1. Debaterei de modo pormenorizado cada resultado a partir da articulação entre eles e, quando necessário, trarei mais detalhes além daqueles que constam na tabela, pois esta servirá apenas de guia geral e ilustrativo dos achados de cada um dos estudos.

Tabela 1. Estudos que contextualizam esta pesquisa por ordem cronológica de publicação

Autores	Ano	Revista	Título	Objetivos	Principais Resultados Referentes À FPHb
Leonardo; Scaglia	2018b	Journal of Physical Education	Study on youth handball regulations: a documental analysis on the mandatory use of individual defensive system in under-12 and under-14 competitions	Descrever como é sistematizada a utilização do sistema defensivo individual em competições de handebol de jovens realizadas no estado de São Paulo, nas categorias sub-12 e sub-14, a partir de categorias cronológico-temporais e aspectos estrutural-funcionais do jogo.	Na categoria Sub-12, 50% do tempo de jogo são destinados à defesa individual, e esta deve se dar por aproximação, sendo obrigatória somente na meia quadra defensiva. A aplicação de punições para o descumprimento dessa regra refere-se à possibilidade de que atitudes de trapaça e obtenção de vantagens possam ocorrer.
Leonardo; Galatti; Scaglia	2018	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	Relações entre modificações competitivas e oportunidades de participação no handebol para jovens: recomendações a partir de uma pesquisa documental	Analisar sete competições de handebol sediadas no estado de São Paulo, Brasil, em busca de modificações que pudessem estabelecer relações com as oportunidades oferecidas aos jovens atletas de participarem das partidas.	Há a ampliação do número de atletas inscritos em súmula, de 16 previstos pela regra oficial para 20, mas não há qualquer orientação no sentido de substituições obrigatórias para esses atletas. Essa tendência se contrapõe a estudos que orientam a diminuir a quantidade de inscritos para proporcionar mais chances de esses atletas entrarem em quadra.
Leonardo; Scaglia	2018a	Revista Movimento	A avaliação de competições esportivas de jovens: definição de categorias e aplicações ao handebol	Formular um instrumento de avaliação do nível competitivo para competições de jovens e instrumentalizar novas investigações em pedagogia do esporte e ajudar professores, treinadores e entidades de prática esportiva a terem um olhar mais atento e crítico à promoção e elaboração de ambientes competitivos ao público jovem.	A FPHb propõe competição de uma única temporada competitiva, divide as eliminatórias em níveis (séries ouro, prata e bronze), nivelando a competição, não oferece adaptações que ampliem a participação das crianças, e oferece viagens com um deslocamento não muito grande por jogo. Os treinadores que participam desse cenário tendem a exigir maior dedicação ao handebol do que a outros esportes e exigem altas cargas de treino semanal, totalizando 3,2±0,8 pontos de Score — de 4 possíveis —, caracterizando uma competição mais orientada à competitividade.
Leonardo; Krahenbühl; Galatti; Scaglia	2022[2]	No prelo	A engenharia competitiva no esporte infantojuvenil é suficiente? Distanciamentos entre a forma, os conteúdos e as aplicações práticas diante do papel do treinador e da treinadora	Compreender quais são as potencialidades pedagógicas que emergem a partir das mudanças nas regras do jogo de handebol, em ambiente competitivo infantojuvenil.	A adoção da engenharia competitiva apresenta limites estabelecidos pelo papel exercido por treinadores e treinadoras resistentes às mudanças propostas nas regras do jogo, o que mostra como é fundamental o papel do treinador e da treinadora, que fazem retornar ao esporte de crianças e jovens os mesmos problemas que se tenta resolver. Isso ocorre por meio de duas formas de burlar as regras do jogo: a trapaça, ou seja, a quebra das regras do jogo, ferindo sua lógica; e a jogabilidade, que se caracteriza por atitudes que ferem o espírito do jogo sem corromper suas regras.

2. ENCADEAMENTO TEMÁTICO ENTRE OS ESTUDOS

Destaco inicialmente a grande relevância dada à utilização do sistema defensivo individual como objeto de intervenção pedagógica no handebol, pois, na competição da categoria sub-12 da FPHb, 50% do jogo são destinados à utilização desse tipo de sistema defensivo de forma obrigatória (LEONARDO; SCAGLIA, 2018b), o qual possui ainda características bastante específicas: uma funcional, devendo haver aproximação não superior a um metro de distância, descrita no regulamento como a distância de um braço e meio; e outra estrutural, havendo obrigatoriedade do uso do sistema somente na meia quadra defensiva.

Vale ressaltar que em estudo não incluso nesta rápida revisão (LEONARDO; SCAGLIA, 2018c) por se tratar de competição sub-14 da FPHb, verifiquei que no ano de 2011 — que foi o documento mais antigo ao qual tive acesso na época do desenvolvimento da pesquisa — essas informações não eram previstas. Falava-se apenas em uso obrigatório do sistema defensivo individual, sendo que já em 2012 houve o acréscimo desse detalhe à regra.

Esse ciclo de alterações das regras tende a continuar ao longo dos anos. O motivo? As transgressões e subversões a essas regras constatadas no estudo de Leonardo et al. (no prelo), que levam os regulamentos a constituir uma seção de punições aos treinadores que descumprem o regulamento modificado em relação ao uso do sistema defensivo individual (LEONARDO; SCAGLIA, 2018b), penalidades estas que vão se tornando cada vez mais sofisticadas e punitivas — tal como ceder um tiro de sete metros contra a equipe infratora do regulamento ou punir progressivamente o treinador, levando-o a ter que decidir-se pela retirada de uma criança da quadra para cumprir uma exclusão de dois minutos.

A partir de uma temática que abre o debate sobre o papel do treinador e da treinadora, foram analisados os regulamentos em busca de informações que pudessem dar pistas sobre como as mudanças de regra se relacionam com a ampliação de oportunidades de participação das crianças no jogo (LEONARDO; GALATTI; SCAGLIA, 2018). Verificamos que a competição sub-12 da FPHb autoriza a ampliação dos inscritos no jogo de 16 — conforme regras oficiais do handebol — para 20 atletas, porém isso leva também à ampliação de crianças no banco de reservas sem que haja qualquer orientação no sentido da obrigatoriedade de substituições.

Nota-se, portanto, que nessa mudança estrutural da regra, o benefício pedagógico para a aprendizagem da criança dependerá das intenções do treinador e da treinadora: “devo levar mais crianças?”; “devo colocá-las para jogar?”, principalmente quando da compreensão

de que o jogo é um ambiente de aprendizagem esportiva em potencial, aspecto que abarca também a competição (SCAGLIA et al., 2013).

Essa influência do treinador sobre a competição sub-12 da FPHb modificada aproxima muito este cenário da proposta da engenharia competitiva (BURTON; GILLHAM; HAMMERMEISTER, 2011), que ganha destaque no estudo de Leonardo e Scaglia (2018a). Nessa pesquisa, após a definição de um modelo de avaliação do nível competitivo, realizamos a aplicação do modelo ao cenário do handebol infantojuvenil paulista, sendo possível perceber na categoria "Compromisso Esperado" para a prática competitiva o quanto o papel do treinador é importante para que a competição aproxime-se ou afaste-se de contornos pedagógicos. Isso fica claro quando nossos resultados mostram que "Quanto ao compromisso e tempo de dedicação esperados pelos treinadores para participar das competições, verificamos uma variação de três a nove horas semanais" (LEONARDO; SCAGLIA, 2018a, p. 882), o que se traduz em uma alta pontuação no modelo proposto (3,0±0,7), que classifica o compromisso esperado como "Sem restrição a outros esportes, mas com maior dedicação de tempo orientado ao handebol", o que foge a modelos de desenvolvimento e participação esportiva, que sugerem a tendência à especialização esportiva apenas após os 14 anos de idade (CÔTÉ, 1999; CÔTÉ; LIDOR; HACKFORT, 2009; CÔTÉ; VIERIMAA, 2014).

Quando, ainda nessa pesquisa, adentramos os detalhes das respostas de cada treinador acerca do compromisso esperado, foram encontradas indicações de maior exigência, superando em muito a média relatada pelo estudo: "[...] com relato de até cinco treinos por semana para uma equipe sub-12 em disputa da competição desta faixa etária da FPHb" (LEONARDO; SCAGLIA, 2018a, p. 882)

Resumindo esses achados, antes de dar prosseguimento, temos que a FPHb sugere que mudanças sejam promovidas para o ambiente competitivo de crianças, sendo uma delas de grande destaque: a obrigatoriedade do uso do sistema defensivo individual, uma mudança com característica normativa, pois passa a ser uma regra constituinte do jogo.

Isso significa que para que esse handebol modificado seja jogado, é imprescindível que essa regra — a qual delimitará os meios possíveis de serem utilizados para a prática competitiva — seja obedecida livremente por quem joga, sendo o treinador um agente também inserido nessa perspectiva — afinal, no meio esportivo, eles serão responsáveis também pela orientação aos atletas de obedecer a essas regras durante a prática competitiva. Já a regra de ampliação dos inscritos é facultativa, não se estabelecendo como uma regra constituinte do jogo, mas como um tipo de regra regulatória (DREWE, 1998,

2000), a qual sofrerá direta interferência do treinador e da treinadora em sua execução, mas que, sendo ou não implementada, não impedirá que o jogo se desenvolva.

Vemos, portanto, a importância fundamental do papel dos treinadores, que para garantirem que o jogo aconteça terão por dever obedecer à nova regra constituinte relativa ao uso obrigatório do sistema defensivo individual, além de serem responsáveis por decisões que impactam diretamente a possibilidade de que o acesso ao jogo seja ofertado às crianças a partir de uma nova regra regulatória estabelecida que permite a inscrição de mais crianças nos jogos em comparação à regra oficial. Além disso, o treinador também se torna agente ativo na definição do nível de competição em termos de imposição de maior ou menor exigência às crianças, o que mostra que embora a formalização de mudanças regulamentares exista, todo esse esforço não está imune às atitudes dos treinadores, o que fica evidente quando suas escolhas deslocam os níveis de exigência pretendidos para essas competições — num sentido de ajustamento às condições momentâneas da criança — para níveis de exigência maiores do que os recomendados e esperados pelas modificações regulamentares e pelos modelos de disputa observados nas competições sub-12 da FPHb (LEONARDO; SCAGLIA, 2018a; WIERSMA, 2005).

Tendo como base todas essas informações, não seria essa alta expectativa de comprometimento médio definida por treinadores um viés de tensões em relação à implementação das mudanças competitivas? Sobretudo, à nova regra constituinte do jogo: o uso obrigatório do sistema defensivo individual? Tudo leva a crer que sim, fato que justificaria a presença de punições dirigidas aos treinadores acerca do descumprimento dessa regra.

Avançando nesse assunto, chego ao estudo de Leonardo et al. (no prelo), em que, após entrevistas com treinadores e árbitros, se observa exatamente esse cenário, mas com a apresentação de informações que qualificam tal perspectiva, ao tornar explícito que é praticamente unânime entre os entrevistados que a adoção do sistema defensivo individual na categoria sub-12 é uma modificação potencialmente benéfica no sentido da oferta de maiores oportunidades de participação e da garantia de maior equidade competitiva — que representam princípios pedagógicos subjacentes à regra — graças ao ajustamento da complexidade da tarefa competitiva, o que levaria à uma busca pelo *aprender competindo*.

Os mesmos treinadores apontam, porém, que em um ambiente prático uma série de transgressões e atitudes subversivas, tanto ofensivas como defensivas, em relação ao uso do sistema defensivo individual obrigatório, são promovidas pelos treinadores, e estabelecem

uma relação direta de causa e efeito, ao afirmarem que as regras são transgredidas e subvertidas sempre num mesmo sentido: a hipervalorização da vitória, ou, em outras palavras, a *busca pela vitória a todo custo*, o que corrobora muitos estudos que entendem este como um motor para que a imoralidade penetre no esporte competitivo na infância (CUMMING et al., 2007; ELENDU; DENNIS, 2017; FENOGLIO; TAYLOR, 2014; LEE; WHITEHEAD; NTOUMANIS, 2007).

É a partir deste cenário que parto para a elaboração desta investigação.

3. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: UM NECESSÁRIO ACENO À ÉTICA E À MORAL

Pelas informações elencadas anteriormente, percebe-se o que eu tinha em mãos ao final do meu mestrado era, sem dúvidas, algo que não se encerrava na perspectiva pedagógica, parecendo-me incontornável o recurso às dimensões ético-morais[1] desses treinadores. Este era um tema que parecia intangível para mim, considerando-se o marco teórico de meu estudo que corroborava a ideia de que modificações competitivas eram por si benéficas para a criança, além, é claro, de minha falta de intimidade com a temática, da qual não tinha estofo para tratar. O resultado de minha dissertação, embora tentasse apontar para conclusões alinhadas à formação do treinador, deixou, na verdade, todo o olhar ético-moral em aberto, o que resultou na necessidade de retomada do tema, agora em meu doutoramento.

Mesmo assim, parecia muito simples — e foi este o tom de minhas conclusões naquela época — chegar a um veredito final a partir dos dados obtidos pelo estudo, não? Afinal, se um treinador transgride ou subverte uma regra que modifica o jogo elaborada para o benefício pedagógico das crianças, tensionando seu papel mediador de aprendizagens e dirigindo suas condutas numa jornada pessoal pela busca da vitória a qualquer custo, não haveria aí uma clara manifestação de imoralidade — além da ilegalidade no que diz respeito à trapaça?

Caminhei nesse sentido por algum tempo, mas aos poucos, enquanto realizava minhas primeiras incursões no plano ético-moral, percebi que era necessário cautela, pois tais condutas poderiam sinalizar outros caminhos caso a própria regra fosse fonte de conflitos tanto para o treinador em sua atuação como para a criança que joga. Era preciso antecipar-me aos julgamentos que poderiam ser realizados a partir de minha investigação, pois tratava-se de

[1] Não farei, por ora, distinção entre os termos ética e moral, adotando a terminologia ético-moral de forma prevalente em toda esta introdução. Será no marco teórico deste estudo que desmembrarei aquilo que é ético daquilo que é moral a partir de duas distintas tradições filosóficas: a teleologia aristotélica e a deontologia kantiana, tendo, para isso, apoio em uma série de interlocutores.

uma perspectiva não investigada no âmbito da premissa sustentada pelo referencial teórico utilizado naquela pesquisa de que modificações nas regras são sempre benéficas às crianças envolvidas em competições. Assim, busquei inicialmente por estudos que apresentassem intersecções claras entre esporte e moralidade (BOLTER; WEISS, 2013; CHAMPION, JR.; KARCHER; RUDDELL, 2011; DREWE, 2000; HARDMAN; JONES; JONES, 2010; THEODOULIDES, 2003), os quais literalmente me arrebataram para a filosofia ético-moral, pois, apesar de me ajudarem a dar os primeiros passos, fizeram-me perceber que ainda estava nadando na superfície de todo esse campo de conhecimentos[2]. Havia, portanto, carência de trabalhos que buscassem intersecções entre os planos ético-morais — com profundidade teórica — e a Pedagogia do Esporte.

Foi necessária, então, uma longa pausa nas produções acadêmicas às quais me aventurava naquela altura, impulsionada pelo sentimento de novidade — e potência — que o encontro com essa temática me trouxe. Era o momento de entender que, para avançar na temática referente à dimensão ético-moral, precisava dar um basta momentaneamente a minha ansiedade, e a busca por estofo teórico e filosófico fazia-se urgente.

Considero esse posicionamento um grande acerto, pois, quando me voltei para um estudo mais profundo sobre as dimensões ético-morais, pude então compreender quão complexo é o cenário que buscava com algumas migalhas analisar e o quanto minha percepção era linear e rasa. Notei que aquele espírito arrebatador que a temática me proporcionara deixou-me muito próximo de propagar inverdades por não estar tão bem fundamentado na temática — ou, digamos, enviesado, mesmo sem saber, por uma única corrente de pensamento moral: o formalismo moral, que de algum modo sempre foi um aspecto muito pronunciado em mim.

Tais percepções me vieram à tona dada a constante revisitação que fiz às minhas convicções, valores e crenças ao longo do desenvolvimento de toda esta investigação, cujo processo de radical intelectualização se mostrou um verdadeiro processo de (trans)formação de muito que estava cristalizado em mim — e como toda grande transformação, isso não foi nada agradável, levando-me a muitos encontros tristes, diminuição de minha potência de existir e agir, num processo dolorido de olhar para si mesmo — ao nutrir-me de conhecimentos acerca dos planos ético-morais a partir de perspectivas relativistas que

[2] Para quem se interessar em realizar a leitura de meu mestrado, o texto final possui este tom moralista, levando a algumas denúncias contra os treinadores. A escrita do último artigo oriundo de meu mestrado é que me mostrou o quanto estas poderiam ser conclusões precipitadas, levando a muitas reescritas e muitos recuos depois que o texto já havia sido submetido.

começavam a constituir um necessário olhar para esta investigação com base na complexa relação entre o universal e o singular, os meios e os fins, o obrigatório e o desejado.

Destaco, nesse trajeto, as obras de Comte-Sponville (2016), La Taille (2006), Morin (2017), Vázquez (2018) e, especialmente, Paul Ricoeur (1995, 2011, 2014) como fundamentais durante todo esse caminhar — afinal, foram esses autores que me fizeram ver quão complexo é o caminho da deliberação moral, mostrando-me que acenar a esse campo é iniciar uma espécie de caminho sem volta em que eu, a partir de agora, busco estabelecer laços e aproximações com o campo da Pedagogia do Esporte, que tem muito a ganhar com este esforço que começo, nesta investigação, a empreender.

4. PROBLEMA DE PESQUISA

Finalizo o trajeto introdutório desta investigação acenando às relações ético-morais de uma forma especial: reconhecendo sua complexidade, e assim compreendendo que o juízo moral aplicado a situações concretas comporta-se como uma ecologia da ação, na qual meios e fins interconectam-se por meio de mútuas relações, ou, como denominado por Morin (2017), inter-retroações que dão a este caminho deliberativo uma característica distinta da pretensa dicotomia bem/mal — afinal, boas escolhas, por vezes, podem resultar em consequências desastrosas, do mesmo modo que decisões questionáveis podem findar em resultados desejáveis (MORIN, 2017).

Assim, embora a questão de pesquisa que eu formulo para esta investigação pareça simples — “Por que treinadores transgridem e subvertem as regras que modificam a competição de handebol de crianças visando a fins pedagógicos?” —, ela se situa justamente neste entrelugar formado por *meios* — as regras — e *fins* — os objetivos pedagógicos — os quais, a partir da premissa da não linearidade esboçada antes por meio do diálogo com Morin (2017), transformam esta numa questão plenamente capaz de sustentar toda esta tese.

É exatamente neste entrelugar que relaciona o que se *prescreve* e o que se *visa* em meio à competição modificada que as escolhas do treinador o levam a condutas de tensão da regra, que, como busco mostrar ao longo de toda esta investigação, só pode ser bem compreendida — trazendo-se para o debate algumas aparentes perplexidades à luz de uma moral tradicionalmente normativa que subjaz à própria constituição do esporte como tal — por meio de uma relação dialógica, portanto firmada à luz da complexidade. É, preciso, deste modo, superar qualquer ortodoxia, sem, porém, desrespeitar as diferentes tradições que

debatem os planos ético-morais, como decisivamente me ensinou Ricoeur (2014) em todo o percurso por mim percorrido ao longo deste estudo.

Dito isso, o problema desta pesquisa remonta à necessidade de se compreender os motivos que levam treinadores a transgredir e subverter as regras que modificam o handebol infantil visando a fins pedagógicos, alicerçando-me, para isso, nos debates ético-morais inseridos numa perspectiva complexa e tendo-se como elemento subjacente o ofício do treinador, ou seja, o modo como o treinador se estima em meio à competição infantil.

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVOS GERAIS

A partir da pergunta de pesquisa antes apresentada, tem-se por objetivo geral deste estudo:

- Investigar as condutas transgressoras e subversivas de treinadores de handebol de crianças inseridas em competições modificadas a partir das complexas relações ético-morais em intersecção com a Pedagogia do Esporte.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como as dimensões éticas e morais de treinadores são afetadas pela inserção de regras modificadas no cenário esportivo infantil.
- Entender o sentido atribuído às transgressões e subversões à regra à luz de um marco teórico sustentado na obra de Paul Ricoeur.
- Apresentar as articulações entre as dimensões éticas e morais e o fazer pedagógico do treinador esportivo na infância.

6. ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO

Abaixo, apresento o esquema analítico que descreve a estrutura desta investigação.

Quadro 1. Esquema analítico da tese

TEMA As atitudes transgressoras e subversivas de treinadores em competições infantis de handebol com regras modificadas visando a fins pedagógicos.
OBJETO As relações do treinador com as regras modificadas que visam a fins pedagógicos no handebol de crianças.
JUSTIFICATIVA Existe carência de um olhar ético-moral sobre condutas desviantes de treinadores em intersecção com a Pedagogia do Esporte.
QUESTÃO DE PESQUISA Por que treinadores transgridem e subvertem as regras que modificam a competição de handebol de crianças visando a fins pedagógicos?
PROBLEMA DE PESQUISA Compreender os motivos que levam treinadores a transgredir e subverter as regras que modificam o handebol infantil visando a fins pedagógicos, alicerçando-me, para isso, nos debates ético-morais inseridos numa perspectiva complexa.
OBJETIVO GERAL Investigar as condutas transgressoras e subversivas de treinadores de handebol de crianças inseridas em competições modificadas a partir das complexas relações ético-morais em intersecção com a Pedagogia do Esporte.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1. Compreender como as dimensões éticas e morais de treinadores são afetadas pela inserção de regras modificadas no cenário esportivo infantil. 2. Entender o sentido atribuído às transgressões e subversões à regra à luz de um marco teórico sustentado na obra de Paul Ricoeur. 3. Apresentar as articulações entre as dimensões éticas e morais e o fazer pedagógico do treinador esportivo na infância.
TESE Treinadores sentem-se limitados quando regras modificam a competição infantil. Ao perceberem a regra como fonte de conflito, optam por transgredi-la e subvertê-la seguindo dois caminhos: 1) a instrumentalização da criança para fins pessoais quando os desejos do treinador são a fonte do conflito ético-moral, revelando condutas moralmente questionáveis; 2) a atenção pedagógica à criança quando a regra modificada é percebida como fonte de conflito ético-moral, revelando, neste caso, que as condutas desviantes são os meios para a efetivação da ação pedagógica que a regra não consegue atingir.

MARCO TEÓRICO

> Nas ciências humanas, como no balé, é impossível prever o próximo passo. Mas, uma vez dado, a gente percebe que ele se integra perfeitamente no estilo da música.
>
> Rubem Alves
> "Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras"

1. ÉTICA E MORAL OU ÉTICA OU MORAL?

Os termos ética e moral podem ser apresentados de modos muito variados em função de quem deles fala. Isso foi a primeira coisa que aprendi ao me aventurar na temática. Ao longo do meu trajeto de leituras sobre o tema, descobri que a relação entre essas duas palavras obedece a — pelo menos — três possibilidades interpretativas, tendo como base o debate proposto por La Taille (2006): a) similaridade de sentidos relacionados ao que é bom e obrigatório; b) as relações entre uma ciência e seu objeto de estudo; e c) correntes teóricas distintas: a deontologia e a teleologia.

Essas três interpretações, porém, nem sempre ficam claras nas leituras realizadas num sentido exploratório, sendo necessária maior atenção ao contexto de fala. Mas de modo algum isso implica que ao tratar da temática, autores escolham apenas uma maneira de referenciar os termos ao longo de seu texto. O que se verifica, em alguns casos, é que essas distintas formas de uso das expressões podem aparecer inadvertidamente, exigindo-se do leitor um tipo de atenção hermenêutica na leitura de trabalhos dessa natureza que tem como pré-requisito o entendimento das distintas formas como a moral e a ética se relacionam.

Eis o motivo de se começar uma contextualização pautada nas distintas interpretações sobre ética e moral, levando-me ao posicionamento sobre qual dessas formas será predominante ao longo deste trabalho, pois assim busco possibilitar ao leitor maior fluência na leitura sem se preocupar com pausas para interpretar as palavras ética e moral ao longo desta investigação.

1.1. ÉTICA E MORAL: SIMILARIDADE DE SENTIDOS

Uma das relações estabelecidas entre ética e moral se sustenta nos significados atribuídos aos termos do ponto de vista etimológico. Neste sentido, o termo moral tem origem latina (*mores*), enquanto a palavra ética tem origem grega (*ethos*) (RICOEUR, 1995), estando ambos relacionados à ideia intuitiva de *costumes* dos homens, em sua validade, legitimidade, desejabilidade e exigibilidade (LA TAILLE, 2006), havendo uma dupla e indistinta

interpretação associada ao que é considerado *bom* e ao que é imposto como *obrigatório* (RICOEUR, 2014).

Neste caso, como destaca Morin (2017, p. 15), "Os dois termos são inseparáveis e, às vezes, recobrem-se", de modo que a utilização de um ou do outro não perfaz diferenças interpretativas à narrativa acerca das atitudes dos indivíduos, as quais podem ser classificadas como morais ou éticas sem prejuízo para a compreensão dos fatos analisados. Ora, mas se apenas "às vezes" os termos ética e moral se recobrem, é possível entender que em outros momentos ambas as terminologias podem adotar significações distintas, apesar da sinonímia entre ambos os termos ser perfeitamente legítima.

1.2. ÉTICA COMO CIÊNCIA DA MORAL

Outra possibilidade de distinguir os termos é apresentada por Vázquez (2018), para quem

> [...] o problema prático que o indivíduo deve resolver na sua vida cotidiana e o problema teórico cuja solução compete ao investigador, a partir da análise do material que lhe é proporcionado pelo comportamento efetivo dos homens, *não podem ser identificados* (VÁZQUEZ, 2018, p. 17, grifo nosso).

É diante desta inconciliável *iden*tificação[3] entre os problemas práticos e teóricos que emerge a distinção entre o campo moral e aquilo que se encontra no campo ético.

A prática moral, ou a *moral* em si, consiste nos comportamentos concretos, portanto socialmente estabelecidos, que partem de uma *decisão refletida* da qual o indivíduo *não pode se eximir*, tendo como norteador de sua deliberação um *conjunto de normas*[4]. Essa escolha, porque *livremente aceita*, alimenta um sentimento de *obrigatoriedade autoimposta*, e suas *consequências* atingem diretamente *outras pessoas* (VÁZQUEZ, 2018). Os problemas morais têm como pergunta retórica "o que fazer?", e portanto se dirigem à dimensão do "como agir" (LA TAILLE, 2006, 2010).

É importante, contudo, frisar o caráter *singular* da moral para Vázquez (2018), uma vez que a moral contempla um conjunto de juízos e ações que serão influenciados pelo contexto em que a situação prática se desenha. Além disso, por ser pautada num sistema de normas, é necessário compreendermos que uma ação moral pode variar em função do contexto histórico e social em que ela se insere, além, é claro, dos padrões culturais que a circundam, uma vez que nenhum indivíduo age de forma isolada de seu contexto social, o que

[3] Destaco o prefixo idem, como algo que remete àquilo que é semelhante.

[4] É importante não confundir normas com regras, visto que nem sempre será a regra escrita em seu teor jurídico que valerá, mas as normas oriundas de máximas universalmente aceitas — ou, ao menos, pretensamente aceitas —, das quais, aí sim, regras acabarão sendo elaboradas em termos legais.

mostra que a moral, enquanto atitude concreta, é uma atitude socialmente contextualizada que bebe de valores e crenças que os indivíduos compartilham enquanto sujeitos (VÁZQUEZ, 2018).

Por outro lado, temos a *ética* como a teoria moral, ou seja, como campo responsável pela reflexão e análise acerca da moral prática que busca atribuir sentido ao que é feito moralmente, fazendo da moral prática seu objeto de intervenção (LA TAILLE, 2006; VÁZQUEZ, 2018). Por comporem a *ciência da moral*, os problemas éticos caracterizam-se pela sua *generalidade*, pois consistem na definição de "o que é bom", para que, a partir disso, seja possível saber o que deve ou não ser feito (VÁZQUEZ, 2018).

É importante destacar o papel *geral* da ética, pois ao assumir-se como campo teórico, a definição do que é bom *pode variar para cada sistema ético*: "[...] para uns é a felicidade ou o prazer; para outros, o útil, o poder, a autocriação do ser humano, etc." (VÁZQUEZ, 2018, p. 18). Deste modo, embora seja um tipo de campo que apresenta graus de interseccionalidade com o campo prático, a ética revela uma relação com os comportamentos morais, podendo influenciar o modo como uma escolha é feita, por abarcar diferentes narrativas sobre o que é bom. O fato de a ética assumir um caráter *normativo* que determina qual é o comportamento moral correto pode fazer com que esse campo se afaste de seu caráter propriamente teórico.

Com a adoção desse tom prescritivo, o papel do teórico ético reduzir-se-ia a: "[...] dizer aos homens o que devem fazer, ditando-lhes as normas ou princípios pelos quais pautar seu comportamento. O ético transforma-se assim numa espécie de legislador do comportamento moral dos indivíduos ou da comunidade" (VÁZQUEZ, 2018, p. 20), o que caracteriza para o mesmo autor um perfil de *doutrinação* advindo de uma visão ética que se presume universal e que deixaria de lado as experiências morais históricas, logo se afastando da realidade que deveria explicar.

Assim, é necessário entender que a ética não cria a moral, assim como a teoria não forja seu objeto de pesquisa, mas o explica (ALVES, 2007). À ética — como qualquer campo teórico — não cabe determinar o que "deve ser feito". Afinal, como fazer caber um campo que prima pela visão *geral* dos comportamentos morais, já que possui diversas formas de compreender o que é "o bom", em decisões que foram tomadas em situações concretas diante das *singularidades* do contexto?

Cada uma, moral e ética, possui seu respectivo campo de atuação sem que isso interfira na relação que mantêm entre si, pois, como já mencionado, a moral é o objeto de

estudo da ética, e nesse tipo de relação, para que a ética ocupe seu lugar de *campo teórico*, é necessário que lhe escape o caráter *prescritivo*, que pode conferir à ética um papel *ideológico*, sendo que sua atribuição principal seria explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade (LA TAILLE, 2006; VÁZQUEZ, 2018).

Para isso, Vázquez (2018) destaca a importância de se levar em consideração os aspectos histórico-culturais que se interpenetram nesta deliberação, pois a interpretação daquilo que é bom e que influencia as decisões e ações morais é, inevitavelmente, uma construção social que pode, ao longo do tempo histórico, sofrer variações em função do que é tido como valoroso ou não. Assim, sendo a definição do que é bom o papel de uma teoria ética, teremos, ao longo do tempo e dos distintos contextos em que essas teorias são elaboradas, diferentes concepções conferidas ao que é bom moralmente.

Deste modo, o ético deve, em suas análises, estabelecer um lugar de destaque para as singularidades dos casos, compreendendo que diferentes concepções do que é bom podem ser adotadas quando diferentes perspectivas éticas forem empregadas na análise de ações morais concretas, ficando então evidente o necessário cuidado com as diferenças históricas, sociais e culturais que modificam a compreensão dos valores sociais (VÁZQUEZ, 2018). Num sentido complementar e que visa articular o conceito de universalidade ao de singularidade dos casos, La Taille (2006) reforça que essas diferenças contextuais não podem perder de vista a existência de conteúdos morais universais, tais como a honra, a justiça e a empatia.

1.3. A DEONTOLOGIA MORAL E A TELEOLOGIA ÉTICA

De todas as visões apresentadas até o momento, aquela que será adotada neste estudo corresponde à ligação do termo ética com as correntes teleológicas, sobretudo pela visada aristotélica, e da palavra moral com as correntes deontológicas, especialmente com o formalismo kantiano.

A adoção desse tipo de divisão se dá por influência inicial de estudos realizados por Yves de La Taille (LA TAILLE, 2006, 2010, 2016; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008), mas ganha força após a leitura das obras e escritos de Paul Ricoeur (RICOEUR, 1995, 2011, 2014) e das fundamentais contribuições de seus interlocutores (CARNEIRO, 2018; CORÁ; BRONDANI, 2011; DA SILVEIRA, 2013; JESUS, 2018) — sem as quais dificilmente teria conseguido avançar na compreensão de sua densa perspectiva ética —, donde pude perceber que a distinção entre uma ética teleológica e uma moral deontológica poderia enriquecer o

desenvolvimento da temática desta pesquisa, conferindo o tom de complexidade necessário a esta investigação.

Gostaria de destacar, antes, visando situar o leitor acerca do que foi debatido anteriormente, que a deontologia moral e a teleologia ética adotadas com base em Ricoeur (1995, 2011, 2014) estão localizadas dentro daquilo que antes foi descrito como a moral prática com base em Vázquez (2018) (Figura 1).

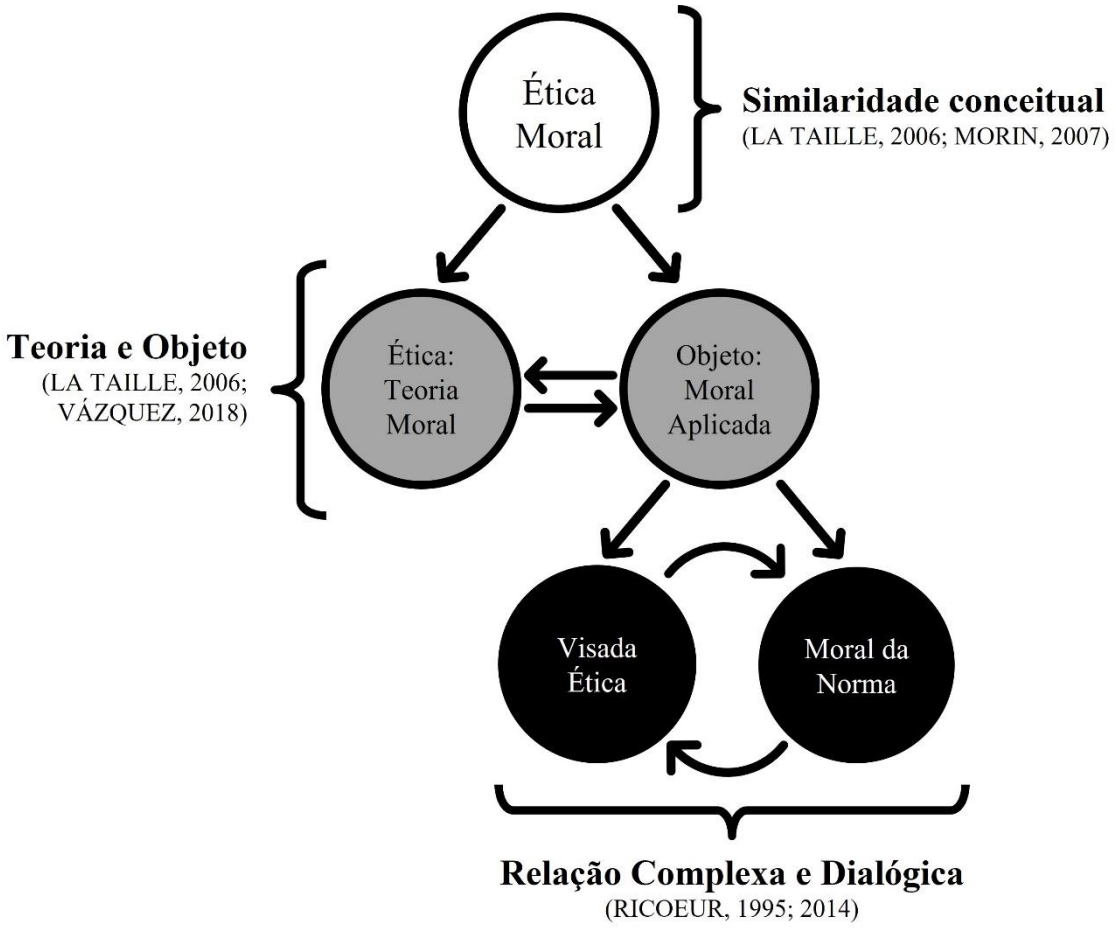


Figura 1. Estrutura esquemática das relações estabelecidas entre os termos ética e moral

É importante que isso seja compreendido, pois a partir de agora o termo ética não será mais empregado em seu sentido teórico-científico, mas como um dos desdobramentos possíveis de escolhas morais aplicadas, estando ética e moral implicadas nos contextos em que existe uma *obrigação* quanto a uma *escolha*, as quais poderão variar em função dos papéis assumidos pelos meios escolhidos e os fins visados (LA TAILLE, 2006).

1.1.1. Ética enquanto teleologia da vida boa:

> Admite-se geralmente que toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, têm em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem.
>
> Aristóteles

Tal como feito em relação à moral, alinho-me com Ricoeur (1995, 2014) ao aproximar a teleologia do termo ética. Deste modo, a teleologia tem em seu radical *telos* a ideia de *um fim visado*, no sentido daquilo que seja possível estimar como *bom* (RICOEUR, 1995). Todo percurso teleológico aqui debatido se pauta pela ética aristotélica, também em consonância com Ricoeur (1995, 2014).

Assim, a visada ética se orienta para a busca pela vida plena — a "vida boa" — colocada em curso na direção de um fim desejado e supremo, que a partir da tradição eudaimônica aristotélica será a felicidade. La Taille (2006, 2010) complementa essa ideia, ao representar a visada ética como as escolhas que são realizadas mediante a pergunta "que vida eu quero viver?". Assim, se o sentimento de *dever* seria o elemento caracterizador da moral, a dimensão do *querer* orientaria a perspectiva ética.

Por ter a *visada ética* a preocupação com os fins para os quais a deliberação se orienta, os meios seriam, portanto, escolhidos a partir daquilo a que se visa, ou seja, do que se quer atingir. Deste modo, os meios não serão o elemento guia da ação, como na dimensão moral. Um olhar apressado pode levar ao entendimento de que se trate de uma tendência muito vulnerável ao egoísmo ético. Afinal, diante de uma perspectiva em que cada atitude é escolhida mediante os casos singulares, sem haver um elemento universal que diga o que se deve ou não fazer, o risco de que todo e qualquer meio tenha validade para que um fim seja conquistado parece incontornável à visada ética.

Mas é preciso compreender, antes, o papel que as *virtudes* assumem para Aristóteles, ocupando o mesmo lugar que a *boa vontade* ocupa para a moral normativa, pois será a atitude virtuosa que determinará a escolha de meios que não se direcionem apenas aos interesses particulares — embora esta não seja uma situação a ser descartada para esta perspectiva (RICOEUR, 2014; VÁZQUEZ, 2018).

Ricoeur (2014) destacará como uma *virtude* central para sua concepção de visada ética a *phronésis* — a sabedoria prática —, que pode ser melhor compreendida quando traduzida como *prudência* a partir do latim. Assim, para Ricoeur (2014), será pela atitude prudente — aquela que supera o mero cálculo probabilístico que nos leva a agir

convenientemente, uma vez que a prudência aponta também riscos que, por vezes, valem a pena correr (COMTE-SPONVILLE, 2016) — que a visada ética permitirá a superação de um risco de retrair-se ao mero benefício individual.

Como complemento à prudência, Ricoeur (2014) destaca a importância do conceito de *bens imanentes* de MacIntyre, a partir do qual se entende que a escolha dos meios numa perspectiva teleológica também possui um fim em si, não sendo uma atitude vazia de sentido. Deste modo, nem todo meio disponível, mesmo que útil e conveniente, será digno de escolha. Eis a importância de se compreender a ética aristotélica como uma *ética das virtudes*.

Temos, portanto, que a ética teleológica é aquela que se orienta para uma vida plena, e logo tem como preocupação a busca por um fim — uma consequência última — sem que isso desabone a necessária escolha virtuosa de meios apropriados para se chegar a esse fim. Assim, as várias escolhas sequenciais realizadas ao longo de toda uma vida, e que se orientam para este fim último, serão guiadas pela singularidade dos casos concretos sem que haja risco de um relativismo autodeterminado — afinal, os meios escolhidos, embora busquem responder ao que se *quer* em relação a uma vida, graças à prudência, não deixarão de lado o círculo social em que o indivíduo se encontra.

1.1.2. Moral enquanto deontologia da norma:

> Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, *em lei universal da natureza.*
>
> Immanuel Kant

A deontologia tem em seu radical, *deonto*, a ideia de *dever*. Em alinhamento com Ricoeur (1995, 2014), adotaremos como teoria de representatividade deontológica para este estudo o formalismo kantiano, que estará implícito neste contexto no termo *moral*, o qual tem como pergunta retórica "como devo agir?" (LA TAILLE, 2006, 2010; RICOEUR, 2014), sendo o sentido atribuído ao termo dever — como verbo que representará o pensamento deontológico — uma ideia de *obrigatoriedade que se impõe*, e não sua possível interpretação como algo ligado à ideia de probabilidade — "será que devo?" (LA TAILLE, 2006).

A moral da norma busca, assim, deliberar de modo que os meios sejam reconhecidos como autossuficientes para que uma decisão seja posta em prática. Isso faz com que toda escolha moralmente válida seja boa em si, e portanto universalmente reconhecida como tal (PEDRO, 2014; SANTOS, 2021). Para isso, a vontade de discernir deverá ser fruto

do uso da razão, sendo feita de *boa vontade,* ou seja, com intenção livre e consciente (LA TAILLE, 2010; RICOEUR, 2014; VÁZQUEZ, 2018).

Neste contexto, a *vontade* acompanhada pelo conceito de *bom* — a boa vontade em si — se opõe ao desejo, ou seja, à vontade orientada pelo amor a si contaminada pelas inclinações e subjugada à contingência humana. Logo, para o formalismo kantiano, os meios escolhidos — que coincidirão com o dever obrigatório — resultam de imperativos categóricos e não dos optativos do desejo, e a inclinação passa então a ser definida por seu poder de desobediência. Esse poder Kant equipara à passividade inerente à inclinação, que o leva a qualificar de "'patológico' o desejo" (RICOEUR, 2014, p. 234).

Um exemplo clássico de imperativo categórico que orienta a escolha dos meios mais adequados é a máxima "não minta", aplicável segundo Kant (2004) de modo universal e sem restrições. Logo, não mentir é sempre bom e uma conduta que deve ser adotada independentemente das consequências de mentir ou falar a verdade.

Neste sentido, um interessante paradoxo apontado por Vázquez (2018) é que a deontologia moral, embora compreenda a existência de liberdade de escolha, por se pautar por imperativos categóricos — portanto, universais e inquestionáveis —, leva o indivíduo a adotar uma escolha definida *a priori* como a mais adequada. Isso significa que embora haja liberdade para deliberar, somente um tipo de decisão será aquela moralmente válida, ou seja, a escolha obrigatória a ser tomada já é definida como tal, afinal decisões distintas daquela que é boa em si conduzem à imoralidade — ou por uma inclinação pessoal, ou por uma pressão externa.

Diante disso, tem-se uma aparente contradição: como agir livremente se o dever é uma obrigação imposta, cuja escolha boa em si é prévia à decisão do indivíduo? O fato de que este agir livremente deve ser necessariamente *autoimposto* pelo próprio indivíduo é a resposta. Assim, é ele quem livremente decide optar pela escolha moralmente válida — aquela que universalmente será dotada de valor —, agindo com *retidão* moral, e não pela *inclinação* oriunda do plano dos desejos.

Souza (2009), a partir de Kant, aponta três tipos de vontade que podem orientar uma decisão no campo da moralidade: 1) as imorais, que se revelam *contrárias* ao dever; 2) as legais, que ocorrem *conforme* o dever; e 3) as morais, que são efetuadas *pelo* dever. Assim, mesmo que o meio escolhido seja aquele devido moralmente e que coincida com uma máxima universalizável, o que revela tal escolha como moralmente válida é a intenção atribuída a essa aceitação.

Isso mostra que se a obediência à norma tiver origem em um agir *conforme* o dever, esse comportamento se baseará naquilo que pode ser mais vantajoso, logo levando em consideração como as consequências da ação trariam benefícios ao agente, furtando o elemento primordial da ação moralmente válida: a boa vontade. Deste modo, classificar as condutas como de aceitação ou não às regras pouco diz sobre o ato em si, o que leva à percepção de que estudos de natureza moral não podem se resumir à observação pura e simples, tampouco à aplicação de escalas que buscam classificar quão obedientes são os indivíduos inseridos na prática esportiva, afinal esses procedimentos tornam intangível um olhar voltado para as intenções — contrárias, conformes ou pelo dever — que sustentam a conduta no plano da moralidade.

É necessário, como revela Vázquez (2018), que, embora a moral normativa prime pela universalização das ações a partir de máximas, se compreenda que os casos são singulares e que mesmo que condutas idênticas sejam postas em prática, serão os motivos que levaram a essas escolhas — remetendo ao conceito de boa vontade — o ponto que merecerá maior atenção, o que revela a importância daquilo que La Taille (2006, 2010) denomina de *energética* da moral, ou seja, o papel dos sentimentos, afetos e desejos em sustentar a atitude moral.

Buscando sintetizar tudo que foi apresentado, a deontologia moral, que será adotada como uma das possibilidades de análise das ações de treinadores neste estudo, corresponde à ação realizada em obediência a máximas universalizáveis — os imperativos categóricos que orientam a escolha *do* dever — que, tendo como ponto de partida um agir a partir de uma boa vontade, serão consideradas boas em si, revelando assim um tom determinista sobre aquilo o que é bom e digno de valor, o que remete ao objetivismo axiológico segundo Vázquez (2018).

Agir por boa vontade, deste modo, significa ser capaz de impor-se a si mesmo escolhas baseadas nos imperativos categóricos, ou seja, optar pela escolha que seja a única realmente boa. Assim, a moral da norma baseia-se na concepção de que o respeito às normas e regras representam a melhor escolha e, portanto, conduzem por si ao respeito do outro, uma vez que será a regra/norma — enquanto representação de uma máxima, e portanto de um imperativo categórico — que garantirá a possibilidade de que toda ação seja boa universalmente.

2. A PEQUENA ÉTICA DE PAUL RICOEUR – BASE FILOSÓFICO-TEÓRICA DO ESTUDO

2.1. POR QUE PAUL RICOEUR?

Todo o trajeto até o momento percorrido converge para este momento: a apresentação da base filosófica que fará a vez da estrutura teórica desta investigação. Será por meio destes óculos que enxergarei toda esta pesquisa, os quais servirão de guia decisivo na orientação das interpretações e discussões que farei dos achados deste estudo, bem como na busca de possíveis intersecções com a Pedagogia do Esporte e a atuação do treinador esportivo na infância.

O percurso até chegar a Paul Ricoeur foi longo e cheio de desvios, mas se tornou mais nítido no momento em que tive contato com os trabalhos de Yves de La Taille, e ganhou notável relevância após minha primeira apresentação pública deste estudo — ainda em estágio embrionário — ao grupo de estudantes de pós-graduação do laboratório de pesquisas de que sou membro, experiência que encheu-me de coragem para começar a leitura do denso livro *O si-mesmo como outro* (Ricoeur, 2014). Começava, então, ainda sem saber o tamanho da relevância dessa obra, a me aventurar nela.

Foram muitos os retornos ao livro, e cada nova leitura resultava em grifos diferentes, novas marcações e, principalmente, anotações — muitas anotações, que por vezes eram contraditórias com as antes realizadas — no longo caminho de compreensão de sua "pequena ética", como o próprio Ricoeur (2014) a denomina, que me levou a outros autores na busca de respostas e melhor compreensão e ao retorno contínuo ao livro, aos seus conceitos e à escrita recursiva e marcadamente dialógica de Ricoeur, destacando-se nesse caminhar minha especial atenção aos estudos sete, oito e nove do livro, que marcam sua riquíssima proposta forjada pelo diálogo entre o teleológico e o deontológico como um caminho oportuno para o desenvolvimento deste estudo.

Mas por que Ricoeur? Pelo sentido trágico de sua obra, que desagua na noção de *conflito*. Sim, sua proposição ética gira em torno da busca de caminhos para lidar com casos de difícil decisão, especialmente mediante a possibilidade de a norma ser causa de uma cisão que dicotomiza o respeito à regra do respeito à pessoa, momento em que entra em jogo a sabedoria prática — a prudência —, que remete à possibilidade de compreender no bojo deste estudo como as experiências conflituosas vividas no chão da quadra por treinadores, e que

demandam desses agentes decisões de difícil deliberação, terão amparo em suas *convicções* éticas.

Em todo o percurso de sua pequena ética, encontro em Ricoeur (2014) subsídios para a estruturação deste estudo mediante a valorização da complexidade humana, de modo tal que entendo como válido correr todo risco necessário para introduzir seus debates na Pedagogia do Esporte, especialmente no que tange aos estudos acerca do treinador esportivo em relação à sua dimensão intrapessoal, nos quais creio que haja um espaço ainda amplo para contribuições aos avanços já realizados relativos às ideias de princípios e valores, moral e ética, e à filosofia do treinador.

O tom dialógico que marca os estudos de Ricoeur com os quais tive contato para esta investigação (RICOEUR, 1995, 2011, 2014) representa de forma incontornável as noções de complexidade oriundas das inúmeras obras de Edgar Morin, especialmente a noção de *religação dos saberes* e da superação da dicotomia a partir da ideia de *pares dialógicos* formados por tendências opostas que, ao mesmo tempo que se afirmam em suas peculiaridades, integram-se mutuamente.

Esse sentido de religação e de dialogicidade é o que encontro em Ricoeur (2014) quando o filósofo propõe às tradições kantiana — a deontologia moral — e aristotélica — a teleologia ética — um tipo de movimento de interdependência que lhes confere o status de "opostos complementares", os quais se associam por relações de primazia, crivagem e recursão que fazem de sua pequena ética um processo organizacional baseado numa ecologia da ação moral (MORIN, 2017), superando a tradicional dicotomia entre a moral normativa e a visada ética e conferindo a este estudo a oportunidade de investigar as condutas transgressoras e subversivas de treinadores de handebol de crianças inseridas em competições modificadas, a partir das complexas relações ético-morais.

Dado o fato de a adoção de sua obra não ter sido intencional — não conhecia sua extensa obra até a realização do presente estudo —, tudo que aqui apresento é fruto de um processo exploratório de reconhecimento do alcance de seu trabalho que me leva a adotar seu tratado ético como o principal sustentáculo teórico deste trabalho. Confesso minha alegria por tê-lo encontrado, um encontro alegre num momento marcado por tantos encontros tristes, pois sem as íntimas e desafiantes conversas que tivemos ao longo desse trajeto — na qual Ricoeur, como um solícito professor, orientou-me e não desistiu de mim, mesmo sabendo de toda a minha dificuldade acerca desta que é uma temática de difícil apreensão —, este estudo dificilmente ter-se-ia concretizado.

Cabe, agora, avançar para sua “pequena ética” alicerçada no improvável — ao menos para os mais ortodoxos — diálogo entre Aristóteles e Kant e na valorização da *complexidade* para o desenvolvimento deste estudo[5].

2.2. A COMPLEXA DIALÓGICA ÉTICO-MORAL

> Sem negar de modo algum a ruptura operada pelo formalismo kantiano em relação à grande tradição teleológica e eudemonista, não é inapropriado deixar claro, por um lado, os traços pelos quais esta última tradição acena em direção ao formalismo e, por outro lado, aqueles pelos quais a concepção deontológica da moral continua vinculada à concepção teleológica da ética (RICOEUR, 2014, p. 228-229).

Esse enunciado evidencia muito bem por que Ricoeur é reconhecido por uma filosofia dialógica marcada pela aproximação entre propostas quase sempre interpretadas em sua rigorosidade e radicalidade epistêmicas e filosóficas como antagônicas e contraditórias. Este é o seu esforço em *O si-mesmo como outro* (RICOEUR, 2014), ao apresentar nos estudos sete, oito e nove os modos como a teleologia e a deontologia acenam uma à outra.

Começo com o aceno que a teleologia ética faz ao formalismo a partir da ideia de universalidade. Embora a visada ética tenha como pressuposto a singularidade marcada pela busca pessoal da vida boa que é “[...] para cada um, a nebulosa de ideais e sonhos de realização em relação à qual uma vida é considerada mais ou menos realizada ou não realizada” (RICOEUR, 2014, p. 195), essa busca é mediada pelas virtudes de modo tal que a busca de um fim ulterior não é isenta da escolha de meios que a tornem estimável. Em outros termos, os meios escolhidos, embora dependentes das peculiaridades de cada situação, não estão alheios às consequências imediatas que eles causam ao longo de sua busca.

Ricoeur (2014) destaca que é ao elaborar um critério comum a todas as virtudes, a partir da ideia de *mesótes* — o meio-termo —, que Aristóteles confere um sentido de universalidade à sua proposta teleológica. Afinal, as virtudes que orientarão as escolhas dos meios mais adequados — e que revelam a capacidade de escolha prudente e sábia manifestada pela *phronésis* — contarão com uma estrutura de mediação boa em si mesma para garantir a escolha de virtudes que permitam valorar os meios escolhidos a partir das convicções do próprio indivíduo. O meio-termo, portanto, representa esta tendência cuja finalidade recai em si mesma, e portanto é uma condição irrestritamente boa para a escolha das virtudes que amparam a decisão ética (RICOEUR, 2014).

---

[5] Busquei, mas não consegui encontrar qualquer traço relacional entre Ricoeur e Morin. Isso pode ser fruto de minhas limitações com a língua francesa, ou pelo fato de tal aproximação realmente nunca ter acontecido. Imagino quão inestimável seria um diálogo entre ambos.

Ricoeur (2014), por outro lado, argumenta que o aceno da moral à teleologia se faz a partir do conceito de *boa vontade* como condição necessária para que uma atitude seja moralmente válida. Desenvolvendo sua análise, o filósofo entende que *vontade* refere-se ao "poder de pôr um começo ao curso das coisas" (RICOEUR, 2014, p. 230), representando uma réplica ao papel que os *desejos* possuem para Aristóteles, porém com uma distinção: a vontade é um desejo *legislado pela razão*. Assim, à luz kantiana, os *quereres* dos desejos éticos — que representam *opções* — só constituem vontades moralmente válidas quando se manifestam como um *dever* — aquilo que é *categórico* por ser uma obrigação.

Deste modo, uma vontade boa nada mais é do que "[...] um paciente ato de pôr à prova os candidatos ao título de bom sem restrição, e, por implicação, em virtude do estatuto da vontade finita, ao título de categoricamente imperativo" (RICOEUR, 2014, p. 232). Neste caso, os candidatos postos à prova são os desejos que, em função de normas morais socialmente reconhecidas, coincidirão com aquilo que é moralmente bom e compreendido como uma vontade boa à luz formalista. Assim, um dever só se estabelece como algo bom sem restrição se a vontade de obedecer-lhe é desejada pelo agente; caso contrário, a obediência à norma ocorrerá *conforme* o dever e não *pelo* dever (SOUZA, 2009). A partir dessas reflexões, Ricoeur (2014) busca descrever como a marca teleológica se faz presente no formalismo moral, o que, nas palavras de Tognetta e La Taille (2008, p. 182), pode ser representado pela afirmação de que "Há, portanto, um desejo ou um querer fazer que nos leva a agir moralmente".

Se considerarmos que toda moral se sustenta em valores que demarcam aquilo que universalmente é entendido como bom sem restrição, e que valores são representações de configurações histórica e socialmente situadas (VÁZQUEZ, 2018), o desejo depurado como uma vontade boa pode variar ao longo do tempo histórico e dos contextos culturais. Assim, a ideia de universalidade moral pode ser entendida como englobada pelas variadas opções éticas que representem distintas visadas, as quais, em função do tempo e do espaço em que se manifestam, podem representar os desejos que serão valorados como vontades boas e fundamentarão toda uma moral de pretensa universalidade.

Será desta perspectiva, de uma ética que motiva o fazer moral e de um formalismo que põe à prova os desejos éticos a partir de um filtro socialmente estabelecido acerca do que se pretende dotar de valor universal, que Ricoeur (2014) estabelecerá os estágios e as inter-retroações ético-morais em sua pequena ética.

2.3. IMBRICAMENTOS ÉTICO-MORAIS

Como visto, as tradições éticas e morais trazem em suas formulações, a partir da análise de Ricoeur (2014), nós dialogais mesmo que a teleologia e a deontologia sejam sustentadas por premissas distintas. É desse lugar que Ricoeur (2014) avança para qualificar as relações estabelecidas entre moral e ética a partir de uma lógica dialogal e recursiva. Nas palavras do filósofo:

> Propomo-nos estabelecer, sem preocupação com a ortodoxia aristotélica ou kantiana, mas não sem grande atenção aos textos fundadores destas duas tradições: 1) a primazia da ética sobre a moral; 2) a necessidade da visada ética passar pelo crivo da norma; 3) a legitimidade de um recurso da norma à visada, quando a norma conduz a impasses práticos [...], quando nenhuma norma é um guia seguro para o exercício do respeito (RICOEUR, 2014, p. 185).

Esses três estágios relacionais entre as dimensões éticas e morais baseiam-se em três níveis de relação: a primazia, o crivo e a recursividade, postulando que a relação entre a visada ética e a moral da norma decorre de um processo organizacional que se desenvolve tanto pela subordinação quanto pela complementaridade entre ambas as tradições. Logo, em nenhum momento Ricoeur (2014) faz da visada ética um substituto para a moral, nem estabelece que a moral assume a última palavra sobrepondo-se ao plano ético[6]. Pelo contrário, o que Ricoeur (2014) estabelece é o reconhecimento do par dialógico ética/moral marcado pela complementaridade e pelas tensões que uma dimensão gera na outra, mas sem que se sobreponham.

Deste modo, compreender a ética como primária para a moral é perceber que o sentido de obrigação que se manifesta pela pergunta "como devo agir?" nada mais é que uma das várias opções oriundas da pergunta "que vida quero viver?". Assim, por motivos sociais, culturais e historicamente estabelecidos, os imperativos categóricos morais nada mais são do que os optativos éticos do desejo compreendidos como bons sem restrição — trata-se, no fim

[6] Neste sentido, Rolnik (1995) apresenta uma interessante alegoria sobre o "homem da moral" e o "homem da ética". O primeiro, forjado pelas concepções mecanicistas e universalistas — portanto, no interior de um pensamento deontológico —, vive uma situação de conflito consigo mesmo quando tem desvelada para si a existência da alteridade, resultando num "homem da moral" que, por reconhecer a diferença sem ter capacidade para aceitá-la, estabelece para si um estado de zumbi-sentinela, ou seja, de vigília a si mesmo para manter-se firme em suas convicções morais. Para a autora, o caminho para que a superação deste sofrimento autoimposto seja alcançada está na figura do "homem da ética", aquele que não só reconhece as singularidades, mas tem no respeito a estas sua forma de viver. Porém, isso não significa romper com o "homem da moral", cometendo o erro que o vetor da moralidade impõe à eticidade ao negá-la. Pelo contrário, ambos os vetores ético e moral precisam caminhar juntos de modo que o diálogo entre valores universais imprescindíveis e o reconhecimento da singularidade fundamental em casos específicos deem suporte um ao outro.

das contas, de mera convenção[7]. Assim, a ética engloba a moral, mas a moral é que define quais sentimentos éticos pertencem ao rol de condutas reconhecidas — valorizadas — como irrestritamente boas (RICOEUR, 2014; LA TAILLE, 2006).

O que se nota neste movimento é que as relações entre a visada ética e a moral da norma se dão pelo reposicionamento que Ricoeur (2014) propõe ao papel da deontologia kantiana. Para o filósofo, "[...] a moral constituiria apenas uma efetivação limitada, embora legítima e até indispensável da visada ética, e a ética neste sentido envolveria a moral" (RICOEUR, 2014, p. 185), justificando a necessidade de uma terceira relação ecológica que decorre dos riscos que a pretensa universalidade moral pode revelar mediante casos de difícil deliberação nos quais a irrestrita obediência ao imperativo categórico — portanto, o respeito à norma — culmina no impacto direto sobre o respeito à pessoa, separando o respeito à norma do respeito ao humano (RICOEUR, 2014; JESUS, 2018).

Além dessa relação ético-moral marcadamente estabelecida pelos três estágios antes apresentados, Ricoeur (2014) define a visada ética a partir de uma relação horizontal de três sentenças que se relacionam num *continuum*, ao afirmar que a visada ética é "[...] a visada da 'vida boa' com e para outrem em instituições justas" (RICOEUR, 2014, p. 186).

As três sentenças, que orientam todo o seu trabalho, são: 1) "visar à vida boa", que representa o plano da autodesignação, e portanto tem como foco o olhar ético daquele que é capaz de dar início à sua busca pessoal; 2) "com e para outrem", que em complemento ao estágio anterior estabelece a relação face a face com este outro implicado pela visada pessoal do agente; e 3) "as instituições justas", estágio que representa a definição de um senso de justiça baseado no segundo estágio ético que se direciona agora para a face que não se vê e que terá nas instituições a garantia de sua plena manifestação[8].

A visada ética, representada pelas três sentenças que se completam ao longo de um trajeto que parte do indivíduo e chega ao plano da justiça, não se desenvolve sem suas

---

[7] O estabelecimento de algo como convenientemente dotado de valor representa uma luta social que marca a imposição de alguns valores sobre outros. Deste modo, essa "mera convenção" em nada remete à passividade, pois possui um lastro histórico e político que pode ser consultado em obras clássicas de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, por exemplo. Sob uma ótica contemporânea, o livro de Jessé Souza, "*Como o racismo criou o Brasil"* (2021), conta com uma bela articulação histórica acerca de um "racismo estrutural" sustentado pelo desenvolvimento das religiões judaico-cristãs ao longo da história e mostra como aquilo que é conveniente a um determinado grupo é esquecido enquanto conveniência e passa a ser compreendido ao longo do tempo como uma obrigação social.

[8] Este estudo se desenvolverá a partir das duas primeiras premissas — portanto, "viver a vida boa com e para outrem". Não tive por objetivo avançar para o nível institucional; primeiro, por ampliar demasiadamente o escopo do estudo de uma relação moral e ética do treinador para com a criança a partir de suas condutas de transgressão e subversão da regra; segundo, por entender que a análise nessa esfera só poderá ser realizada após um importante avanço para as duas premissas que vão orientar este estudo.

intersecções antes apresentadas com a moral da norma, a qual é englobada pela ética, mas assume o papel de efetivação da ética por meio da atestação dos desejos e quereres da visada ética e, ainda, pela possibilidade de que em casos conflituosos a terceira etapa, aquela em que a moral recorre às convicções éticas nos casos em que a própria norma é fruto de desrespeito a outrem, possa ser colocada em curso.

Para este estudo, terei como foco apenas os dois primeiros estágios da visada ética proposta por Ricoeur (2014), ou seja, as dimensões do "visar à vida boa" e do "com e para outrem". Entendo que adotar os dois estágios supracitados não traz prejuízo ao trajeto que busco aqui desenvolver, que contará com uma análise baseada, ainda no primeiro estágio, nos elementos éticos da estima a si — com foco nos sentidos dados ao ofício de treinador — e da autonomia — no que tange às escolhas livremente feitas por esses treinadores em busca da concretização de seu papel — e que se desdobrará na análise sobre como o reconhecimento do outro, no papel da criança, se relaciona com aquilo que o treinador estima para si. Para permitir uma melhor compreensão de tal cenário, mostrarei a partir de agora como as inter-retroações entre moral e ética se manifestam nesses dois estágios da visada ética que se intersecciona sistemicamente com a moral da norma com base em Ricoeur (2014).

2.3.1. Visar à vida boa e a obrigação moral

No primeiro estágio de sua pequena ética — a "visada da vida boa" —, Ricoeur (2014) destaca como ponto central a *estima a si mesmo* como representação da visada ética no plano da autodesignação, aquela em que um indivíduo se reconhece como um "si" entre outros. Estimar-se a si mesmo significa reconhecer-se como capaz de dar início à sua própria visada, buscando a partir das próprias convicções os caminhos para a vida que se quer viver, busca esta que se orientada para o bem, permite a este indivíduo não só se estimar capaz, mas perceber-se positivamente (RICOEUR, 2014). La Taille (2006, 2010) compreende a estima a si mesmo como um sentimento de expansão de si mesmo com valor positivo que se pauta pelos *quereres* do próprio indivíduo. A visada ética é, portanto, aquela que tende à individualidade, emerge da pluralidade das pessoas e se concretiza mediante a singularidade dos casos.

Ao estudar esses conceitos na obra de Ricoeur (2014), perguntei-me se tal tendência, dado seu tom relativista, por se basear nas convicções pessoais e autodirigidas para a própria satisfação, não recairia numa perspectiva individualista. Ricoeur (2014) entende que apesar desse perigo eminente, sua concepção da visada da boa vida "[...] continuará abstrata

enquanto lhe faltar a estrutura dialógica introduzida pela referência a outrem" (RICOEUR, 2014, p. 187), ressaltando que, por ter como base a teleologia aristotélica, esta busca só pode representar um bem *para nós*, sem que isso impeça que ela se efetive a partir da busca por um bem particular.

Mesmo assim, ao contrário do que propõe La Taille (2006, 2010), que considera a passagem pelo crivo moral como um recurso obrigatório para que a visada ética possa ser conformada a uma busca por um bem que dialogue com a vida de outrem, Ricoeur (2014) entende que ainda num nível orientado a este si, que ainda não efetiva uma relação concreta com o outro, existem possibilidades de se escapar a uma ética de tom individualista.

Para isso, apresenta já de início algo que acompanhará toda a sua proposição em nível ético: o conceito de *phronésis*, que recebe um duplo e complementar sentido em sua obra — a ideia de *sabedoria prática*, enquanto valorização das experiências do indivíduo, alinhada com a ideia de *prudência*, uma vez que indivíduo prudente será aquele que "[...] põe para si, simultaneamente, a regra e a situação absolutamente singular de deliberação" (CARNEIRO, 2018. p. 87). Afinal, para que o indivíduo seja capaz de estimar-se como alguém que faz o bem, é preciso que todo caso seja avaliado em sua particularidade, sendo a sabedoria prática o recurso mediador para avaliar se os meios serão condizentes não só com o fim visado, mas com os fins imediatos de sua ação.

Visando "[...] refutar ulteriormente qualquer interpretação solipsista da estima a si mesmo" (RICOEUR, 2014, p. 192), o filósofo toma por empréstimo as ideias de *padrões de excelência* e de *bens imanentes* de MacIntyre como importantes conceitos mediadores a partir da *phronésis* — enquanto virtude cardeal de sua pequena ética — ainda numa perspectiva centrada no próprio indivíduo.

Os *padrões de excelência* representam para o indivíduo as referências culturalmente estabelecidas — portanto, que dizem respeito a uma tradição — que permitem um acordo duradouro sobre os critérios que definem os níveis de sucesso para qualificar como bom o executor de uma determinada prática. Assim, a *phronésis* possui ancoragem nas tradições que de algum modo direcionam o indivíduo a um caminho deliberativo que não é simplesmente baseado em escolhas arbitrárias, mas numa convicção que se constrói tacitamente e que faz parte do corpo social no qual ele está inserido, aspecto este que insere sua visada numa relação indireta com o outro que ainda não é parte deste estágio de análise de Ricoeur (2014).

Nesta mesma esteira, a escolha dos meios que se direcionam a uma busca pessoal não está isenta dos bens que emanam das ações concretas das quais, imediatamente em meio à situação vivida, o indivíduo se percebe como autor. Assim, a *ideia de bens imanentes* serve de "[...] primeiro ponto de apoio ao momento reflexivo da estima a si mesmo" (RICOEUR, 2014, p. 193), visto que o resultado imediato dessas escolhas, por produzirem bens, fará com que a busca pela vida plena não escape ao que é produzido já pelas escolhas do agora, influenciando em como o indivíduo se estimará ainda durante a implementação dos meios por ele escolhidos para sua visada. Considerando-se a sabedoria prática como o equivalente a agir de modo prudente, as escolhas éticas serão parte de um processo que permitirá ao indivíduo julgar se aquilo o que faz o expande positivamente, permitindo-lhe estimar-se como alguém que faz o bem para si e a partir de suas próprias escolhas — daí o momento reflexivo apontado por Ricoeur (2014).

Embora a tradição teleológica tenha em si uma possibilidade profícua de sustentação enquanto movimento ético, vale lembrar que a teleologia acena à deontologia a partir do conceito de *mesótes*, que opera por meio de uma passagem que medeia a escolha das virtudes éticas. A moral da norma atua, portanto, com esse mesmo papel, instituindo, a partir dos valores socialmente estabelecidos sobre o que é uma *obrigação* ou uma *interdição*, um tipo de guia para as escolhas éticas. Para Ricoeur (2014), à norma não caberá *confirmar* o que é aceito, pois, no percurso ético apresentado até o momento, ao formalismo kantiano não caberá assumir o papel último da boa deliberação, mas atuar em conferir maior robustez às convicções oriundas da visada ética (CARNEIRO, 2018), servindo de instância mediadora do trajeto das convicções ingênuas de uma visada ética passível de retraimento em si para uma convicção crítica por meio da *atestação* (RICOEUR, 2014).

Após esse ato de passagem, a estima a si mesmo que passa pelo crivo moral será a fonte primária para a *autonomia* moral, um conceito-chave do formalismo kantiano (RICOEUR, 2014). Essa forma de pensar estabelece a compreensão de que um indivíduo autônomo é aquele capaz de deliberar por intermédio da própria razão, aceitando livremente a coerção da norma por entendê-la como boa em si. Isso significa dizer que assim como ocorre na esfera ética, o sujeito autônomo se reconhece como capaz de pôr em curso por si só o caminho da boa deliberação, revelando ser a autonomia a réplica da estima a si mesmo, mas no plano moral.

Voltando à primazia da ética sobre a moral, temos que uma escolha boa em si — condição fundamental para um comportamento autônomo — nada mais é do que um desejo

pessoal que é compartilhado e aceito num determinado contexto social como pretensamente bom num sentido universal. Por ser este um sentimento oriundo da visada da boa vida, a norma moral terá o simples papel de efetivação desse querer como algo que se insere na esfera do dever (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; RICOEUR, 2014).

Este processo de *colocar à prova* os desejos éticos que marca o racionalismo da esfera moral revela, como afirma Ricoeur (2014), algo que causa nos ortodoxos do formalismo kantiano uma perplexidade: a ideia de autonomia como a capacidade do bem deliberar não está isenta dos desejos pessoais, pois, por ser a autonomia a estima de si que passa pelo crivo da norma, serão os próprios desejos deste indivíduo — considerados em princípio aquilo que orienta o homem ao mal para Kant, mas que são fundamentais à moral à luz de Ricoeur — que, por serem efetivados pela *atestação* moral, coincidirão com a vontade boa e sem restrição da moral normativa. Um indivíduo autônomo será, portanto, o equivalente àquele que estima a si fazendo *aquilo que se quer* imbricar-se com *aquilo que se deve fazer*, sendo os desejos de quem age a origem desta pretensão de um agir bem universal marcadamente influenciado por uma moral historicamente constituída e, portanto, atravessada por valores que foram fruto de reconhecimento social a partir de processos figuracionais — que podem, contingencialmente, em função de valores culturais particulares, estabelecer novas formas de valorar os frutos de uma visada ética ao longo do tempo e em distintos contextos culturais (VÁZQUEZ, 2018).

2.3.2. Viver com e para outrem e a norma

Um caminho incontornável à pequena ética de Ricoeur (2014), e que se torna imperativo compreender, refere-se aos modos como ocorre a passagem da visada da boa vida na direção do reconhecimento do outro e como as intersecções com a moral da norma enquanto dimensão que efetiva a ética se desenvolvem.

Como destacado antes, *estima a si mesmo* e *autonomia* ocupam o mesmo lugar no que tange ao primeiro estágio, que tem por foco um olhar ao indivíduo em sua unidade em cada uma das respectivas tradições filosóficas que se inserem, sendo a autonomia a própria estima a si mesmo que passou com sucesso pelo crivo moral numa conjunção dos quereres com os deveres.

Neste novo estágio das meditações éticas de Ricoeur (2014), o reconhecimento do outro manifesto pelo sentimento de reciprocidade — sobre a balança do *dar* e *receber* — fará com que a estima a si mesmo assuma a forma de *solicitude* — numa relação marcadamente

horizontal no interior da visada ética —, e esta, por sua vez, quando em passagem pela moral, será representada pelo *respeito*, que nada mais é que a expansão das escolhas universais originadas da *autonomia* manifestas na relação com o outro por meio da segunda formulação do imperativo categórico.

Partindo da visada ética, Ricoeur (2014) estabelece a *solicitude* a partir do reconhecimento do si acerca da existência dessimétrica entre ele, enquanto *aquele que age*, e o outro, como *aquele que padece*, enriquecendo a teleologia aristotélica em suas definições acerca da amizade e ampliando o alcance da *reciprocidade* para além da ideia de trocas entre iguais. Neste sentido, o padecente é aquele cuja capacidade de agir — seu *poder-fazer* — é diminuída ou mesmo obliterada. Isso leva o agente a dirigir uma conduta de solicitude a este outro que não será justificada pela capacidade deste que é fragilizado demais para devolver ao agente o mesmo que lhe foi dado — afinal, a dessimetria original do outro que padece não permite uma troca equitativa. Trata-se, portanto, de uma conduta que se justifica pela busca da redução dessa fragilidade na tentativa de estabelecer uma simetria nessa relação na medida do possível, pois "o que define o lugar da solicitude na trajetória ética é a busca da igualdade através da desigualdade" (RICOEUR, 2014, p. 212).

Neste momento de suas meditações, Ricoeur (2014) estabelece intenso diálogo com Levinas, cuja ética da responsabilidade, apesar de se desenvolver a partir dessa mesma relação de dessimetria, é proposta, na interpretação de Ricoeur (2014), não pela reciprocidade — ou seja, por um dar e receber —, mas pela *injunção* deste outro que apenas exige que faz do agente aquele que não existiria por si sem o outro — o que romperia com a premissa ética de Ricoeur que se origina na estima a si mesmo. Dessa discordância com Levinas, Ricoeur (2014) reconhece que a solicitude, por ser pautada na reciprocidade e não na injunção, se efetiva mediante algum nível de troca que confere ao padecente a capacidade de dar de volta algo ao agente:

> Na simpatia verdadeira, o si, cuja potência de agir é no início maior do que a de seu outro, vê-se afetado por tudo o que o outro lhe oferece em contrapartida. Pois procede do outro padecente um dar que já não é precisamente extraído de seu poder de agir e existir, mas de sua fraqueza [...] Um si chamado de volta à vulnerabilidade da condição mortal pode receber da fraqueza do amigo mais do que lhe dá, haurindo em suas próprias reservas de força (RICOEUR, 2014, p. 210-211).

Temos, assim, que a solicitude se sobrepõe ao primeiro estágio da visada ética representado pela estima a si mesmo, de modo que um agir solícito expande no agente a capacidade de se estimar como alguém capaz e apreciável ao efetivar pela simpatia a solicitude em sua reciprocidade. Por isso, Ricoeur (2014) destaca que a solicitude é um

rompimento da estima a si que não destrói o sentido de unidade da visada da boa vida, mas a fortalece no reconhecimento da existência deste outro que padece, dando força à afirmação de que não é possível considerar a solicitude e a estima a si mesmo separadamente (RICOEUR, 2014).

A partir dessas proposições baseadas na primazia ética, Ricoeur estabelece seus argumentos acerca da necessária passagem dos desígnios éticos pela norma também no segundo estágio de suas meditações, norma a qual legitimará o *respeito* como a *solicitude* moral, tendo como mediadora para essa transição a *regra áurea*.

> Ora, o que diz a regra áurea? Leiamos Hilel, mestre judeu de São Paulo [...] "Não faças a teu próximo o que detestarias que te fizessem. Essa é a lei inteira: o resto é comentário". A mesma fórmula é lida no Evangelho: "E tal como quereis que os homens vos façam, da mesma maneira fazei-lhes também" (Lc 6, 31) (RICOEUR, 2014, p. 247).

Tais versões da regra áurea — entre outras apresentadas por Ricoeur (2014) — expressam a enunciação de uma *norma da reciprocidade* que baliza as ações solícitas no plano ético, de modo que por trás da formulação da regra áurea o que se ouve é a própria voz da solicitude dada sua primazia, conferindo-se às várias formulações da regra áurea um fundo de dessimetria original na relação do agente com o outro. Porém, por tender ao normativo, diferentemente do que ocorre pela solicitude, salienta Ricoeur (2014), a regra áurea acrescenta, numa nova camada, aquilo que não é expresso na solicitude, por ter em seu horizonte *proibições* ao mal que possam ter como fonte essa dessimetria ou o estabelecimento de *obrigações* que evitem que a relação entre agente e padecente recaia em violência[9].

É nesse tom de prevenção ao mal que a regra áurea opera em sua diretividade, já que a relação de dessimetria leva, em essência, ao estabelecimento de uma *relação de poder* daquele um que age *sobre* o outro que padece, desvelando aquilo que Ricoeur (2014) definirá como um *poder-sobre* que "[...] enxertado na dessimetria inicial entre o que um faz e o que é feito ao outro — em outras palavras, o que esse outro padece —, pode ser visto como a ocasião por excelência do mal de violência" (RICOEUR, 2014, p. 249), podendo resultar no extremo oposto daquilo que se tem por solicitude, ou seja, na diminuição ou mesmo destruição do *poder-fazer* do outro mesmo que aquele a agir eticamente o faça numa busca pela relação solícita.

Há uma tênue linha entre a potencialização do poder-fazer do outro e sua perpetuação na fragilidade, uma vez que toda atitude solícita não deixa de ser um tipo de

[9] Isso mostra mais uma vez como Ricoeur compreende o papel do crivo da norma: o meio de atestar que a visada ética não está fechada em si e orientada única e exclusivamente ao bem pessoal.

poder-sobre alguém. Deste modo, Ricoeur (2014) entende que será a passagem dessa mesma solicitude pelo crivo da regra áurea — representada por prescrições e enumerações tais como "não matarás", "não roubarás", "não mentirás" etc. — que poderá assegurar que a atitude de aparência solícita faça do poder-sobre alguém fonte para a guinada do *poder-fazer* do outro[10], deixando de fora do plano moral o possível retraimento da estima a si mesmo de um agente que, incapaz de tangenciar o verdadeiro sentido da solicitude — que ao mesmo tempo desvirtua o sentido da autonomia do bem deliberar a partir de uma boa ação de pretensão universal —, perverte-se ao caminho do mal sobre o outro, efetivando o que Ricoeur (2014) denomina o *amor a si mesmo*[11].

Dessa regra áurea, portanto, Ricoeur (2014) propõe o debate sobre o papel que o *respeito* — enquanto solicitude que é atestada pela normatividade e representa para a autonomia aquilo que a solicitude representa para a estima a si mesmo — tem no plano moral a partir da flexão da regra áurea para a segunda formulação do imperativo categórico kantiano: "Age de tal modo que trates a humanidade tão bem em tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como simplesmente meio".

A regra áurea, embora tenha teor normativo orientando obrigações e proibições, geralmente está atrelada à ideia de amor, ao tomar como base a regra cristã baseada na máxima "ame ao teu próximo como a ti mesmo", e de ódio, quando proíbe fazer ao outro o que se "detestaria" que fosse feito a ti. Amor e ódio são inclinações, e portanto estão na esfera do empírico, o que para Kant não condiz com um formalismo sustentado pela razão. Por isso, Ricoeur (2014) entenderá a regra áurea como a mediadora entre a solicitude para com o outro — cujo conteúdo poderia ser colocado em questão, uma vez que o bem visado na relação de solicitude precisaria ser atestado numa pretensa universalidade — e a segunda formulação do imperativo categórico — como formulação que atende à ideia de *respeito*.

Essa segunda formulação do imperativo categórico seria a representação da solicitude colocada à prova da norma que terá na ideia de humanidade o elemento de universalidade. Porém, Ricoeur (2014) coloca em debate uma tensão sutil existente no interior da segunda formulação: como atrelar a ideia de *humanidade* — enquanto universalidade que

[10] Em outras palavras, a solicitude tem por fonte primordial a heteronomia, ou seja, a imposição externa àquele que padece, revelando que tal tipo de relação moral — tida como fonte de uma suposta dependência moral causada ao outro — pode, enquanto uma conduta solícita, ser paradoxalmente o ponto de partida para a redução da dessimetria.

[11] Voltarei a este assunto com mais detalhes na próxima seção, quando abordarei o conflito no interior da pequena ética ricoeuriana.

unifica o sentido de pessoa — à compreensão de pessoa como *um fim em si* — enquanto marca da pluralidade de pessoas, e, portanto, da alteridade que rompe com o universalismo?

Para Ricoeur (2014), não tratar a humanidade como meio remete à negativa de se fazer de uma pessoa um objeto, o que só pode ter como noção básica a ideia de *dessimetria*. Esta, por sua vez, revela o reconhecimento de que cada pessoa é única — caso contrário, se as pessoas se inserissem irrestritamente numa concepção de universal, a dessimetria desapareceria, dada a unidade humana baseada na igualdade original. Temos, assim, que o *respeito ao outro* se sustenta na mesma estrutura lógica da solicitude e na mesma preocupação de contenção da violência que traz a regra áurea. Quem fala por trás do respeito é, portanto, a própria solicitude, que, por meio da passagem pela norma, ganha agora em forma e conteúdo (RICOEUR, 2014).

Como resultado disso, toda forma de solicitude que se faça coincidir com o respeito ao outro só é possível pelo reconhecimento deste outro como alguém que faz parte da humanidade, o que fortalece a pessoa enquanto "matéria" do dever que "[...] não pode ser obtida, utilizada, permutada" (RICOEUR, 2014, p. 256) como seria possível a um "objeto" do dever a partir do formalismo kantiano. Tal reflexão reforça o sentido de finalidade em si mesma de cada pessoa, ou seja, da incontornável condição de dessimetria que pauta a reciprocidade e evidencia a alteridade ao mesmo tempo que faz dessa pessoa matéria do dever, ou seja, orienta o respeito à pessoa num sentido universal.

2.4. TENSÕES E CONFLITOS ÉTICO-MORAIS

Organizei as reflexões anteriores numa sequência diferente daquela proposta originalmente por Ricoeur (2014), na tentativa de dar maior foco às relações entre o ético e o moral a partir das duas primeiras relações, a de primazia e a de crivagem, uma vez que o texto de *O si-mesmo como outro* é escrito com muitas antecipações e retornos aos conceitos já tratados, o que a meu ver dificultaria as intersecções que busco trazer à dimensão pedagógica da Pedagogia do Esporte. Foi intencional, portanto, a maior ênfase na construção da coerência da proposta de Ricoeur (2014) a partir daquilo que no plano ético é atestado como parte do plano moral, deixando para depois — embora com uma ou outra rápida menção — as dificuldades que este duplo movimento da primazia ética e da passagem pela moral pode ter.

São essas dificuldades que mostram a importância do tom dialogal da proposta apresentada por Ricoeur (2014) e, principalmente, como esse diálogo é fundamental para dar coerência ao necessário reposicionamento da moral normativa, daquela que em sua tradição é

responsável pela última palavra sobre o que é moral e imoral para um papel de mediação e atestação dos desígnios éticos.

Buscando ilustrar estes tensionamentos e conflitos — que terão importância central para este estudo que se debruça exatamente sobre a transgressão e a subversão de treinadores à regra das competições modificadas no handebol de crianças —, apresento os argumentos de Ricoeur (2014) a partir de duas perspectivas distintas: 1) aquela em que a estima a si mesmo, porque retraída, é pervertida para o mal, conduzindo a condutas imorais por terem como ponto de partida uma ética autocentrada e baseada na injunção ao outro; 2) os conflitos que representam a terceira relação entre a ética e a moral, os quais se originam agora de dificuldades de aplicação da própria norma.

2.4.1. Quando a estima a si mesmo se retrai

Conforme adverte Ricoeur (2014) — e de algum modo eu já vinha deixando isto em aberto ao longo do percurso teórico-filosófico aqui exposto —, "[...] a reflexividade oriunda de um sujeito capaz de estimar a si mesmo parece realmente carregar em seu bojo a ameaça de um retraimento, de um fechamento, de um arrepio da abertura para a amplidão, para o *horizonte* da 'vida boa'" (RICOEUR, 2014, p. 197), revelando a possibilidade da efetivação de um solipsismo no que tange à esfera ética — que é anterior à da moral — e que resulta na impossibilidade de se estabelecer um sentimento de *reciprocidade* com o outro. Isso não significa viver uma vida sem relações com outrem — afinal, o reconhecimento do outro é incontornável no interior da vida social. Pelo contrário, significa estabelecer com este outro um tipo de relação baseada na *injunção*, que representa um *poder-sobre* uma vontade por parte de outra, como destaca Ricoeur (2014).

No agir por meio da injunção, a fragilidade da relação agente-padecente, cuja reciprocidade se busca amenizar, será explorada pelo agente, o que resultará na tentativa de diminuição e até mesmo destruição deste *poder-fazer* como reflexo de uma guinada da estima de si — e das convicções que a sustentam — para a violência do exercício de poder sobre o outro, representando a face da estima a si mesmo que, porque pervertida, orienta-se pelo *amor de si*, e impossibilita o desenvolvimento horizontal da estima a si no interior da visada ética para a solicitude, tornando-a intangível ainda que tal sentimento seja atestado pelo crivo da norma, levando à impossibilidade de uma conduta de *respeito* moral ao outro (RICOEUR, 2014).

Esse cenário, embora resulte num reconhecimento de valor positivo para si mesmo que leva ao fortalecimento da autoestima do indivíduo, não permite o necessário rompimento da esfera ética com a busca pelo bem particular, pela visada que também caminhe na direção do outro (LA TAILLE, 2006; RICOEUR, 2014). Assim, o amor a si se reveste de um sentimento de potência que não alcança o outro no sentido da partilha, mas o reconhece como objeto de uma moral que se perde em seu sentido de respeito, ferindo o sentido conferido pela regra áurea que ganha forma e conteúdo pela segunda formulação do imperativo categórico. Há, portanto, um transbordamento do ético sobre o crivo da norma, revelando a origem da imoralidade na própria visada ética.

2.4.2. Quando a norma é fonte do conflito

Destaquei, ao fim das minhas reflexões anteriores baseadas em Ricoeur (2014), que quando a estima a si mesmo é incapaz de relacionar-se com o outro mediada pela reciprocidade, o que ocupa seu lugar é o reconhecimento do outro por meio da injunção, resultando em um sentimento positivo de expansão de si que não é atestado pelo crivo da norma e se revela pela perversão da estima a si que assume a forma do *amor a si*. Finalmente, argumentei que a "visada ética para e com o outro" só se configura na ruptura necessária à estima de si que se dirige ao outro pela solicitude que pode se manifestar como respeito na esfera moral.

Num outro percurso de conflito, Ricoeur (2014), mediante um debate fomentado a partir da tragédia grega — representada por Antígona —, apresenta os fundamentos para a proposição do terceiro estágio de sua pequena ética, aquele em que há "[...] legitimidade de um recurso da norma à visada, quando a *norma conduz a impasses práticos* [...] [ou seja], quando *nenhuma norma é um guia seguro* para o exercício do respeito" (RICOEUR, 2014, p. 185, grifo nosso).

Os destaques que dou à passagem literal da obra de Ricoeur (2014) servem para mostrar que os conflitos, agora, estão inseridos na esfera moral — sim, para Ricoeur (2014), a moralidade é passível de questionamento em casos singulares em que sua pretensão universal possa ser fonte de conflitos práticos —, justificando o reposicionamento do formalismo kantiano na teoria ética ricoeuriana, o qual se torna um estágio de efetivação do percurso do juízo moral em ação, e não mais o cutelo da moralidade.

Ao estabelecer a primazia da ética sobre a moral, Ricoeur (2014) o faz por entender como latente a possibilidade de que a pretensa universalidade, se posta como última

instância da ação moral, esconda aporias que fariam de sua aplicação ao pé da letra uma possível fonte de conflitos. O filósofo justifica tal afirmação a partir da relação dialógica entre solicitude e respeito, tendo como ponto de análise a tensão que se faz presente na segunda formulação do imperativo categórico, ou seja, nas noções de humanidade e pluralidade de pessoas.

Ora, mas esse trajeto não havia sido contornado à luz da compreensão de que essa humanidade está implicada no reconhecimento das dessimetrias relacionais, que leva à concepção de alteridade? Sim, mas ainda assim Ricoeur (2014) é cauteloso:

> Contudo, surge a possibilidade de conflito a partir do momento em que a alteridade das pessoas, inerente à ideia de pluralidade *humana*, se mostra, em certas circunstâncias notáveis, não coordenável com a universalidade das regras subjacentes à ideia de humanidade; o respeito tende então a cindir-se em respeito à lei e respeito às pessoas [...] Nestas condições, a sabedoria prática pode consistir em dar prioridade ao respeito às pessoas, em nome da solicitude voltada para as pessoas em sua singularidade insubstituível (RICOEUR, 2014, p. 303-304).

A partir de conflitos originados entre o cumprimento da regra e essas "certas circunstâncias notáveis" — ou seja, a singularidade dos casos —, o que Ricoeur (2014) mostra é que as dúvidas sobre o alcance do respeito ao outro não se limitam à esfera ética, notadamente relativista. O respeito à universalidade — sob a forma da lei — também pode não coincidir com o respeito à alteridade — sob a forma das pessoas. A partir dessa cisão, Jesus (2018), em estudo focado nos modos como Ricoeur (2014) reposiciona a moral kantiana, apresenta dois conceitos que ajudam na compreensão dos sentidos dados à deliberação nesses casos de conflito, que são por ele denominados "ordem de justificação ascendente" e "ordem de justificação descendente".

A "ordem de justificação ascendente" é aquela que remete à tradição kantiana, a qual argumenta que, num caso de conflito, serão as normas forjadas a partir de máximas originadas do imperativo categórico aquelas dignas de defesa para uma escolha moralmente válida. Dada a tradição deontológica dessa premissa, o dever agir moral será dirigido à proteção da norma que, por ser irrestritamente reconhecida como boa em si, não exige que seja levada em consideração a análise das consequências que sua aplicação gera sobre o outro. Assim, é o respeito à lei que deve prevalecer para essa perspectiva em todos os casos.

Já a "ordem de justificação descendente" — aquela que diz respeito ao terceiro estágio da ética ricoeuriana — implica em avaliar que, em casos em que os impasses originados da sustentação da norma resultem em condições nas quais os indivíduos envolvidos venham a ter dificuldade de suportar as consequências da ação, tornam-se legítimas escolhas que *traiam* contingencialmente uma norma mediante avaliação dessas

possíveis consequências. Será, portanto, a *phronésis* que ocupará o espaço de mediação, e optará pelo recurso da norma à visada quando essa licença revelar-se mais respeitosa ao outro do que o agir mediante a defesa da norma como boa em si (JESUS, 2018). Ricoeur (2014) destaca que tal negociação com a norma não pode ser considerada uma exceção que serve ao amor a si mesmo — condenada por Kant, e, como mostra Ricoeur (2014), uma resultante de um retraimento da estima a si — ao afirmar que "[...] a exceção ganha neste caso outro rosto, ou melhor, torna-se um rosto, visto que a alteridade verdadeira das pessoas faz de cada uma delas uma exceção" (RICOEUR, 2014, p. 307), o que indica uma ordem descendente de justificação como aquela orientada pela reciprocidade e não pela injunção.

Em tempo, é preciso esclarecer, para que não haja mal-entendidos, que neste terceiro estágio da pequena ética de Ricoeur (2014) a sabedoria prática não opera como legisladora, ou seja, como uma instância capaz de transformar em regra a exceção à própria regra, pois em nenhum momento a norma é posta de lado, dada sua aplicabilidade a muitos outros casos. Como destaca o mesmo Ricoeur (2014), a regra nesses casos deve ser traída o mínimo possível mediante um comportamento inventado apenas para a circunstância que o exige — ou seja, a norma fica sempre no *horizonte* e ao *alcance* quando é operado este recurso da norma à visada.

Ricoeur (2014) postula, a partir disso, que a compreensão que temos da lei não deveria se situar numa esfera em que escolhas difíceis não poderiam dela se aliviar momentaneamente, dada a singularidade que tais casos exigem do agente moral em situação, visto que existem situações em que a passagem pela norma já não representa um crivo seguro para a atestação daquilo que eticamente é visado. Logo, em casos específicos, o recurso às convicções éticas — que, reforço, são a fonte das obrigações morais — será o caminho mais seguro frente aos conflitos causados — e isso é importante — pela própria aplicação da norma[12].

[12] Afinal, isso difere do que acontece nos conflitos gerados pelo amor a si nos quais não é a norma a causadora destes, mas a corrupção da própria estima a si mesmo.

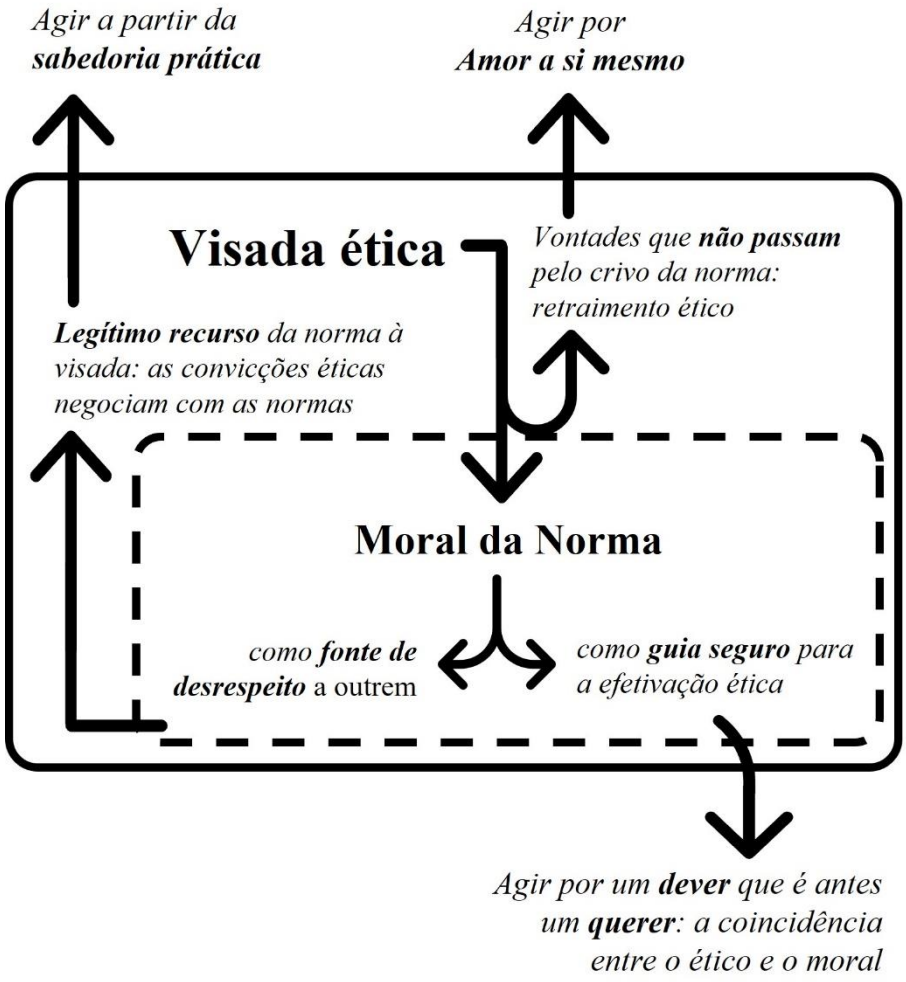


Figura 1. Os movimentos dialogais entre a visada ética e a moral da norma a partir de Ricoeur (2014). Fonte: o autor.

3. OBEDIÊNCIA, TRANSGRESSÃO E SUBVERSÃO

3.1. UMA RÁPIDA PASSAGEM PELA SOCIOLOGIA

Responsável por grande parte dos dados empíricos que buscam relacionar os comportamentos humanos às regras do esporte, a psicologia do esporte avançou sobre a temática da moral no esporte a partir de uma perspectiva predominantemente alinhada à moral deontológica. Isso fica evidente no fato de que mais de 80% das investigações desenvolvidas na área têm como base teórica os estudos sobre desenvolvimento moral de Kohlberg — desenvolvidos a partir de desdobramentos piagetianos — e a teoria da ação moral de Bandura (SANTOS; VISSOCI; OLIVEIRA, 2021), os quais buscam definir *universalmente* o que seriam atitudes denominadas *pró-sociais* e *antissociais* no âmbito do esporte. Nesse sentido, o

cumprimento das regras se torna o ponto de apoio para tais avaliações morais, recorrendo-se a uma perspectiva baseada no formalismo.

Como mostro através do percurso filosófico que Ricoeur (2014) possui como referência, a partir do qual estabeleço a principal estrutura teórica deste estudo, embora a deontologia moral figure como parte crucial de sua pequena ética, dada a impossibilidade de alcance universal para toda e qualquer situação — revelada nas aporias da norma frente a casos excepcionalmente baseados em conflitos originados da própria norma —, sua posição de passagem para a ética coloca em questão o papel de uma moral da norma que assuma a última palavra.

Valorizar a regra como o ponto de ancoragem das investigações sobre a moralidade no esporte não é um movimento arbitrário, pois pode ser compreendido a partir da própria gênese moderna do esporte, o qual se diferencia dos jogos populares medievais europeus pela maior rigidez conferida às regras, as quais deixam a esfera tácita, permeável às singularidades contextuais e às inclinações subjetivas dos jogadores, e avançam num sentido de maior fixidez (ELIAS; DUNNING, 1985, 1992), de modo que o caráter tradicional dos variados jogos elaborados ao sabor das relações com os jogadores enquanto representantes de suas tradições, costumes e cultura é unificado sob um mesmo texto que passa a dirigir o ato de jogar "de cima" e "de fora", ou seja:

> [...] as variantes de desporto começam a assumir um carácter próprio, que se manifesta e se sobrepõe às pessoas que o jogam. Ao nível dos confrontos de ar livre das tradições locais, sem regras sólidas e fixas, o jogo e os jogadores continuavam a ser bastante idênticos. Uma improvisação, a extravagância de um jogador que pudesse agradar aos outros, podia alterar o padrão tradicional do jogo. O mais elevado nível de organização de um clube regulador e supervisor dotava o jogo de um grau de autonomia em relação aos jogadores. E essa autonomia desenvolveu-se, como agente de controle, para um nível mais elevado de integração (ELIAS; DUNNING, 1985, p. 66).

Esse excerto mostra como a regulamentação esportiva passa a ser objeto central para que o esporte estabeleça sua metanarrativa, cuja linguagem demonstra um esforço em cindir a unidade jogo-jogador[13], estabelecendo a primazia dos elementos racionais manifestos pela formalização das regras — por que não dizer, morais — sobre os elementos subjetivos que se interseccionam com o jogo enquanto manifestação popular — por que não dizer, éticos.

[13] A relação é indissociável no âmbito do jogo popular, pois, como destacam Elias e Dunning (1985) no excerto apresentado, a identidade jogo-jogadores é capaz de alterar o padrão tradicional do jogo. Scaglia, Fabiani e De Godoy (2020, p. 189) complementam essa ideia quando afirmam que "[...] o caráter subversivo do jogo e dos jogadores não admite uma aceitação passiva das regras, costumes e de um legado pronto, isto é, o jogo tradicional admite modificações sem perder a sua originalidade e a essência de humanidade", o que revela o traço ético do jogo que a forte regulamentação — enquanto instância normativa — do esporte busca eliminar.

Temos assim que, em sua gênese, a formulação do esporte pretende estabelecer este fenômeno como algo à parte, de modo que sua existência se consolide como um *a priori* graças à sua estruturação por meio de regras que definam sua identidade de modo independente dos anseios dos jogadores. Porém, por se tratar de um fenômeno concebido por grupos de indivíduos — no caso, a burguesia em ascensão social da época —, tais regras dotadas de princípios que regulam internamente o esporte revelam também aquilo o que estes mesmos grupos almejam em sua formalização. Logo, à luz do que foi exposto a partir de Ricoeur (2014), os princípios éticos de um determinado grupo social são atestados pelo crivo da norma sob a forma de regulamentos esportivos, fazendo coincidir os valores compartilhados por esse determinado grupo com aquilo que as regras do esporte prescrevem — não há, em essência, nenhum desligamento dos jogadores, mas a afirmação do que estes jogadores em específico, os burgueses, queriam para a formulação do esporte, fazendo de seus quereres os deveres esportivos.

De algum modo, tais valores ainda perduram no seio esportivo mesmo em sua contemporaneidade, e incidem sobre as interpretações dadas ao papel da obediência, da transgressão e da subversão da regra sob a égide da esportividade, da trapaça e da jogabilidade, respectivamente, enquanto formas de analisar moralmente a relação que o jogador mediado pelas regras estabelece com o esporte.

Deste preâmbulo, busco destacar, portanto: 1) a compreensão de que a definição de regras rígidas possui íntima relação com o contexto social que marca a gênese do esporte moderno, e de que, dado o movimento figuracional, essas regras representam também aquilo que seus elaboradores julgam que deve ser *valorizado* no seio da prática esportiva; 2) as regras são tomadas como o conceito central na identificação do fenômeno esportivo em distinção dos jogos populares, sendo a rigidificação delas, sob o ponto de vista de sua prática, *valorizada* como condição imperiosa e de respeito irrestrito para o bom acesso ao esporte.

Destaco nessas duas argumentações palavras derivadas do termo *valor*, uma vez que não consigo fugir delas para explicar as relações que as regras possuem com o ambiente social que forja o fenômeno esportivo e com as pessoas que o concebem e o praticam. O termo *valor* e suas derivações são comumente associados a normas de conduta — que podemos considerar, no caso do esporte, como suas regras.

Esta premente continuidade compreendida na ideia de serem as *normas/regras algo de valor* pode ser posta em questão quando nos atemos ao significado dos termos norma e valor, uma vez que “[...] enquanto a especificidade do valor se estrutura e organiza em volta

de conceitos como ‘bom’, ‘mau’, a norma já parece referir-se ao domínio do ‘obrigatório’, do ‘interdito’ ou do que é socialmente ‘permitido’” (PEDRO, 2014, p. 488). Assim, do ponto de vista conceitual, normas/regras e valores são distintos entre si e remetem, de algum modo, à distinção entre ética e moral oriunda de Ricoeur (1995, 2014), para quem a ética está ligada ao termo “bom” e a moral ao termo “obrigatório”, e ao fato de que embora ambas possam coincidir mediante a passagem dos valores éticos pelo crivo da norma, fica claro no exposto acerca da pequena ética de Ricoeur (2014) que por aspirações éticas orientadas ao amor a si, ou mesmo pelas limitações da pretensa moral, nem sempre valores e normas, ou seja, bom e obrigatório, serão partes indissociáveis.

Mediante essas reflexões de cunho sociológico, sou impelido a importantes questionamentos sobre a ideia de ser a *regra/norma algo de valor*: a) sendo a concepção da palavra valor aquilo que distingue o *bom* do *mau* e que estabelece o que desejamos socialmente no sentido de que seja bom, entender que toda regra se insere na esfera do reconhecimento social nos leva à compreensão de que adotamos uma posição passiva frente àquilo que ela nos dita, uma vez que toda norma representa uma obrigatoriedade socialmente definida; mas b) ao reconhecermos que a concepção de valor é independente da norma, de modo que não haja uma necessária e primordial associação de uma à outra, temos abertura para entender que a aplicação de uma norma pode ser, ao invés de algo sempre dotado de valor enquanto aquilo que é bom, um tipo de coerção esvaziada de criticidade por aquele que a aceita. Afinal, por ser uma convenção social, sua imperiosidade pode não ser aplicável a situações específicas e singulares.

3.2. DIÁLOGOS COM A FILOSOFIA DO ESPORTE

Dessa contextualização de cunho sociológico, avançaremos para o debate de três conceitos-chave: a) esportividade, b) jogabilidade e c) trapaça, que representam relações entre o *jogador* e a *regra do esporte*, equivalendo ao que seria entendido como a obediência, a subversão e a transgressão, respectivamente, elementos vinculados ao objeto de estudo desta investigação. Busco, para isso, fazer uma interlocução com as correntes de pensamento formalista, convencionalista e interpretativista da filosofia do esporte, tendo sempre como pressupostos de base as inter-retroações estabelecidas por Ricoeur (2014) entre os desígnios éticos e o dever moral.

3.2.1. As contribuições do formalismo: a esportividade como única conduta válida

Suits (2014) propõe, entre as várias contribuições acerca do que é esporte (*sport*) e jogo (*game*) — além de sua distinção de ambos os termos da ideia de jogar (*play*) —, quatro condições suficientes para que o esporte/jogo possa se estabelecer[14], sendo uma delas particularmente interessante para este debate: a *atitude lusória*.

Esse tipo de conduta se estabelece como uma obrigação que "[...] flui das decisões livres dos jogadores com base no entendimento de que a aceitação das regras é condição necessária para que o jogo exista" (KOBIELA, 2018, p. 129). É, portanto, autoimposta e se caracteriza como um tipo de acordo moral que parte da obediência às regras como uma decisão boa para o andamento do jogo (MCFEE, 2004).

Desta intricada relação entre jogadores e as regras, emergem possíveis entendimentos do que seriam condutas que adentram o plano da moralidade e legalidade no âmbito da prática esportiva, as quais, devido à sua inserção formalista, podem se relacionar com os três tipos de vontade expressos por Kant: a) as imorais, que se revelam *contrárias* ao dever; b) as legais, que ocorrem *conforme* o dever; e c) as morais, que são efetuadas *pelo* dever (SOUZA, 2009). Estas, por sua vez, podem nos ajudar a compreender o que se poderia considerar como atitudes de trapaça, jogabilidade e esportividade à luz do formalismo.

A *esportividade*, tradução do termo em inglês *sportsmanship*, é considerada do ponto de vista formalista como um comportamento pró-social que não se limita a seguir as regras, mas estabelece-se como uma conduta de valorização destas e crença de que elas são boas para a prática esportiva (PALOU et al., 2013; STEWART, 2014; VERDAGUER et al., 2017). Assim, agir com esportividade seria *agir pelo dever* de seguir as regras — logo, com plena consciência de que firmar voluntariamente a atitude lusória junto com os demais participantes significa garantir condições indispensáveis para que a disputa seja boa em si.

A *trapaça*, tradução do termo em inglês *cheat*, adentra o plano da *ilegalidade*, sendo aquela atitude na qual há a violação da regra de um modo individual e unilateral, algo obviamente proibido mediante o acordo firmado pela atitude lusória (COAKLEY, 2017; HOWE, 2004; STEWART, 2014). Isso, segundo Drewe (1998), implicaria num tipo de atitude cuja escolha não convém no seio esportivo, visto que não seria possível optar por não obedecer às regras do jogo e, a despeito disso, este manter seu curso, o que justificaria a não inclusão da trapaça no plano da moralidade. Porém, a partir do ponto de vista do conceito de atitude lusória, compreendemos que a desobediência à regra seria também o rompimento do

[14] Os objetivos pré-lusórios, os meios lusórios, as regras constitutivas e a atitude lusória.

acordo moral, uma vez que mais do que a obediência às regras, seria a própria regra considerada boa e necessária para o pleno ato de jogar, logo *valorizada* sem restrições. Deste modo, a partir de uma perspectiva formalista, a trapaça também entraria no plano moral, caracterizando-se como uma conduta *imoral*.

As condutas orientadas à *jogabilidade,* termo que traduzimos livremente do inglês *gamesmanship*, representam uma vasta gama de situações que estão inseridas no contexto da jogabilidade[15], mas, para este estudo, evidenciamos principalmente o *uso instrumental da regra*, um tipo de conduta que se relaciona diretamente à ideia de um agir *conforme* o dever, por permitir a obtenção de alguma *vantagem* não considerada na formulação das regras, tensionando os princípios que visam estabelecer a integridade da prática esportiva (HOWE, 2004). No entanto, essas condutas mantêm-se inseridas no plano da legalidade, uma vez que não há qualquer tipo de infração às regras que fazem parte do acordo oriundo da atitude lusória, mas, por gerarem algum tipo de tensão no chamado espírito esportivo, ganham uma conotação negativa sob a perspectiva formalista, adentrando o plano da *imoralidade* (HOWE, 2004; STEWART, 2014).

Temos, diante disso, um tipo de classificação que é bastante aceitável na concepção de uma prática esportiva que respeite os contornos morais e legais: a ideia de que a *esportividade* representa um campo de atuação que sustenta atitudes pró-sociais por estarem de acordo com as regras do jogo, e, por outro lado, de que tanto a *trapaça* como a *jogabilidade* teriam um teor negativo, relacionado inevitavelmente com condutas antissociais, especialmente por promoverem tensões da regra, com a trapaça transgredindo-a e a jogabilidade subvertendo-a. Porém, conforme exposto por Ricoeur (2014), existem, em casos-limites e singulares, conflitos que se originam da própria regra — com amparo do breve debate sociológico antes exposto que busca separar os sentidos de valor e norma/regra — que fazem ser legítimos o recurso da norma à visada e a valorização do papel da sabedoria prática, que "[...] consiste em inventar as condutas que satisfarão ao máximo à exceção demandada pela solicitude, *traindo o mínimo possível a regra*" (RICOEUR, 2014, p. 312).

Busco argumentar com isso que o valor negativo dado às transgressões e atitudes subversivas precisa ser analisado sob uma perspectiva semelhante à proposta por Ricoeur (2014) — ou seja, é preciso que estejamos abertos à separabilidade originada da ideia de regra

[15] Tais como manipulação psicológica, perturbação do oponente e dos oficiais, ação para intimidar, segundo Howe (2004).

e valor para que trapaças e condutas de jogabilidade possam ser analisadas a partir das possíveis aporias e perplexidades que estas mesmas regras estabelecem no cenário esportivo.

Como o objeto deste estudo se contextualiza num cenário em que novas regras são inseridas na disputa do handebol, modificando-o estrutural e funcionalmente em prol do discurso pedagógico, seria interessante olhar para as condutas de transgressão e subversão de treinadores sem negar-lhes o tom imoral, dada a importância da obediência à regra e aos seus princípios em termos de linguagem esportiva, mas com atenção ao fato de que toda nova regra que muda a dinâmica do esporte pode interferir de tal modo na lógica de desenvolvimento dessa modalidade que, mesmo antes de ser valorizada como digna de irrestrito respeito, precisa ser avaliada em termos de segurança para a integridade do jogo e a plena participação de seus integrantes — jogadores e, também, treinadores. A partir do que exponho com base em Ricoeur (2014), trago um novo olhar para o estudo das relações treinador-regras e suas consequências, o qual não pode mais negligenciar a questionabilidade do valor da regra.

Como forma de ampliar as possibilidades interpretativas quanto às relações dos indivíduos com a obediência — ou não — à regra, é importante adentrar os pensamentos *convencionalista* e *interpretativista* oriundos da filosofia do esporte, os quais trazem contribuições acerca do papel assumido pela regra e, por conseguinte, dos comportamentos em relação a esta.

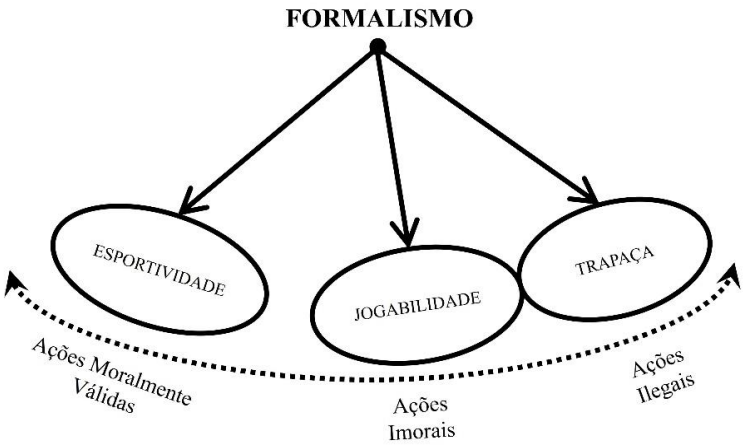


Figura 2. Esportividade, Jogabilidade e Trapaça à luz do Formalismo

3.2.2. As contribuições do convencionalismo: quando a transgressão à regra pode ser passível de avaliação moral

Para o convencionalismo, a prática esportiva também estaria condicionada a convenções — ou seja, aquilo que, embora não esteja registrado no livro de regras, ainda assim estabelece meios possíveis para que os objetivos do esporte sejam atingidos (DEVINE;

LOPEZ FRIAS, 2020). Entretanto, devido à independência das regras formalizadas, essas convenções podem gerar conflitos com as regras formais, apresentando para situações singulares a possibilidade de novas interpretações frente à concepção dada à *trapaça* a partir do formalismo — porém, sem desprezar os avanços que a corrente formalista traz.

Para D'Agostino (1981, p. 15, grifo nosso), as convenções são acordos coletivos que "[...] determinam *como* as regras do jogo devem ser aplicadas em circunstâncias concretas". O destaque à palavra *como* é intencional, pois, de modo distinto do formalismo, lança luz sobre os modos de aplicação desta regra, ampliando o olhar que entende as regras como boas em si para possibilitar o seu necessário exame em meio à sua aplicação no cenário esportivo — ou seja, considerando a relação da regra com aquele que a segue.

Tal perspectiva abre uma possibilidade impensada à luz formalista: o valor da regra não é mais algo transcendente ao esporte, mas algo imanente, logo oriundo da relação das regras com os interesses coletivos daqueles envolvidos na prática esportiva, levando em consideração as características contextuais, culturais e sociais presentes nesses ambientes. Portanto, à luz convencionalista, a pretensa cisão entre o fenômeno esportivo e os jogadores, como destacado por Elias e Dunning (1985), poderá não ser totalmente estabelecida, embora seja perceptível uma força que age na tentativa de promover maior distanciamento do esporte em relação aos jogadores, em comparação à prática de jogos populares.

O convencionalismo institui, a partir de suas reflexões filosóficas, outras vias para a análise das relações estabelecidas entre as regras e os comportamentos humanos. Isso confere maior grau de complexidade à avaliação dos planos morais e legais por levar em consideração o ambiente prático do fazer. Dessa forma, compreendo como possível a ampliação do espectro interpretativo sobre o que é, ou não, considerado uma atitude de *trapaça*.

Um exemplo a ser analisado é o basquetebol, no qual, embora a regra constitutiva diga ser este um esporte *sem contato*, não é incomum constatar a aceitação de certos níveis de contato físico para que o esporte fique mais emocionante, extrapolando-se a rigidez característica de uma regra esportiva (D'AGOSTINO, 1981). Esse grau de aceitação do contato físico pode variar entre níveis de disputa — crianças e adultos — ou mesmo em função de características contextuais — como o basquete FIBA em comparação com a NBA —, o que revela o sentido dado à ideia de *convenção* como aquilo que se estabelece no plano da singularidade e em função dos ambientes em que o esporte é praticado.

À luz dos ensinamentos de Ricoeur (2014), o convencionalismo opera com base na ideia de que "[...] o universalismo presumido dessas regras pode entrar em colisão com as demandas da alteridade" (RICOEUR, 2014, p. 304), atribuindo à convenção um papel de alívio contingencial da lei (RICOEUR, 2014), o que leva a uma abstração de seu sentido literal. Ora, mas isso não caracterizaria, à luz formalista, a ação por meio da *trapaça*? De certo modo, o que Ricoeur (2014) nos propõe é uma abertura para a trapaça em casos como estes, pois ela incide sobre a própria regra que — tão somente em situações peculiares — deixa de ser fonte de respeito àquele por ela implicado.

Assim, a convenção que permite certos níveis de contato corporal no basquetebol — retornando ao cenário antes apresentado —, a qual atletas, treinadores, árbitros, e por que não torcedores, aceitam tacitamente, por compreenderem que a regra é que impediria a plena realização do ato de jogar, nada mais é do que uma *trapaça* contingente ao aspecto formal do esporte, caracterizando o *ethos* do jogo (D'AGOSTINO, 1981), noção que expande os conceitos de certo e errado — ou aquilo que é pró-social e antissocial em termos psicológicos, ou bom e mau em termos do que valorizamos — para abarcar aquilo que distingue "[...] o comportamento que é permissível, o comportamento que é inadmissível, mas aceitável e o comportamento inaceitável" (D'AGOSTINO, 1981, p. 15).

Os polos do permissível e inaceitável já aparecem no formalismo[16], mas a ideia de que há um comportamento *inadmissível, mas aceitável* é algo novo que aponta para a possibilidade de haver algo que é permitido para além das regras, como no caso do contato corporal aceito convencionalmente, em determinados contextos da prática do basquetebol. Neste caso, a violação da regra poderá adentrar o polo da permissibilidade, desde que esteja de acordo com o *ethos* daquele dado contexto de prática do basquetebol, revelando a primazia do que está no plano informal e tácito, ou seja, daquilo que convém ao plano ético daqueles envolvidos na prática esportiva, uma vez que amplia o olhar normativo do esporte sustentado na ideia de um dever obrigatório de aceitação das regras, ao estabelecer a abertura para um querer ético, sustentado na subserviência da regra aos desejos e vontades de quem joga.

Não há, porém, total rompimento com o deontológico, pois as convenções conforme apresentadas por D'Agostino (1981) ainda mantêm em seu horizonte a regra obrigatória. Afinal, mesmo que uma convenção se caracterize por uma transgressão à regra,

[16] Vale lembrar, a partir do que pude aprender com Ricoeur (2014), que o formalismo não é substituído pelo convencionalismo, pois continua tendo importância em seu processo de *pôr à prova* as convenções do plano ético que tende a um relativismo — embora possa ser o próprio formalismo também motivo de paradoxos que limitam o pleno acesso do jogo aos jogadores, levando ao recurso necessário ao convencionalismo.

trata-se de uma negociação que ressignifica a regra em determinados limites interpretados por uma sabedoria prática que busca, ainda assim, assegurar a permanência da identidade do esporte que se pratica.

A *atitude lusória* — o elo moral do esporte que representa seu traço normativo e formalista —, portanto, mantém-se válida para a grande maioria dos casos, mas é negociada em determinadas prescrições que faz ao jogo. Tal ludicidade afrouxa as regras em termos reguladores sem que estas percam seu calor constitutivo do esporte[17], deixando claro que essa exceção não é incorporada como regra, mas aceita mesmo que seja inadmissível, para garantir, em contextos específicos, o pleno acesso à prática esportiva[18], inserindo a trapaça no *plano de uma avaliação moral*, sem deixar de lado, obviamente, a possibilidade de que convenções extrapolem a integridade da prática esportiva, como no caso descrito por Ricoeur (2014), em que o amor a si mesmo prevalece como guia das condutas transgressoras — no lugar da regra.

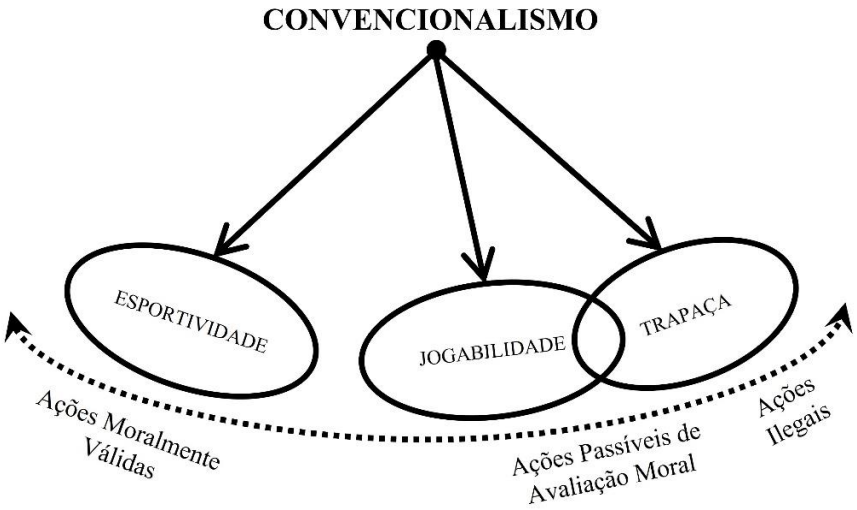


Figura 3. Esportividade, Jogabilidade e Trapaça à luz do Convencionalismo

[17] Não exploro a fundo nesta pesquisa os conceitos de regras reguladoras e regras constitutivas. Mas assumo nesta passagem a ideia de regra constitutiva como aquela que busca estabelecer a natureza do esporte, portanto estando ligada à lógica — ou identidade — do esporte em si, sem a qual não é possível jogar. Já as regras reguladoras são aquelas que visam preservar o espírito das regras constitutivas, ou seja, resguardá-las de intercorrências que permitam o uso das regras constitutivas com a finalidade de desvirtuá-las (DREWE, 2000). Um exemplo comum é a inserção da falta como uma regra que regula o jogo para que suas regras sejam resguardadas e a disputa seja sustentada em sua lógica.

[18] Outros exemplos, como jogar sem impedimento no "futebol de rua" ou tolerar o duplo drible ou um quarto passo no "mini-handebol", são condutas convencionalistas. Apesar disso, quando olhamos para esses jogos, somos capazes de identificá-los como um tipo de futebol e um tipo de handebol, incluindo-os em suas respectivas famílias.

3.2.3. As contribuições do interpretativismo: quando a subversão da regra pode ser passível de avaliação moral

O *interpretativismo* insere na filosofia do esporte o necessário exame dos *princípios intrínsecos* da prática esportiva para a possível avaliação do papel que as regras exercem no esporte (SIMON; TORRES; HAGER, 2015) e coloca em questão o formalismo e o convencionalismo em duas dimensões: a) o valor atribuído à obediência irrestrita das regras como único caminho para o bom acesso à prática esportiva, por entender como necessária a avaliação das regras no sentido de garantir um bom espaço de disputa; b) o necessário olhar sobre os princípios que orientam a aplicação das regras e sua relação com a manutenção da integridade do próprio esporte.

Isso pode ser melhor compreendido a partir da metáfora do mapa e da bússola (LA TAILLE, 2006)[19]. O pensamento interpretativista se desenvolve tanto ao questionar a *calibragem do mapa*, no sentido de avaliar se ele corresponde àquilo que a bússola busca — aventando a possibilidade de que regras precisem ser revistas — quanto ao colocar em questão *a bússola*, pois, ao se apresentar outros instrumentos para a leitura do mapa, outros caminhos profícuos para se chegar ao mesmo lugar passam a ser possíveis — com base na justificativa de que uma regra pode ser respeitada a partir dos princípios distintos que a fundamentam.

É para este segundo caso, em que a interpretação da regra é realizada a partir de princípios que podem ser diferentes daqueles que deram origem à sua redação, marcando uma ambivalência em sua aplicação, que a *jogabilidade* se manifesta enquanto uso instrumental das regras para este estudo, pois será diante desse tipo de atitude que os princípios que balizam a regra serão ressignificados na sua aplicação prática.

Se a partir da perspectiva formalista esse comportamento é condenável já à partida — revelando uma escolha imoral —, o interpretativismo abre a possibilidade de a jogabilidade ser um tipo de conduta, ao menos, passível de avaliação moral, uma vez que diante dessa perspectiva filosófica, as regras passam a ser interpretadas e aplicadas em

[19] "Entendemos por regra moral um mandamento preciso. [...] E vamos entender por princípio moral a matriz da qual são derivadas as regras. [...] Empregando uma metáfora, podemos dizer que as regras morais correspondem ao 'mapa' e os princípios correspondem à 'bússola'. Ora, como é com bússolas que fabricam os mapas, e não o contrário, possui maior sofisticação moral quem sabe, além de ler mapas, empregar bússolas. [...] As regras não apenas dependem sempre de uma formulação verbal restritiva, como ainda cobrem um número limitado de situações. Essa é a limitação do 'mapa', que pode ser compensada com o emprego da 'bússola', ou seja, dos princípios morais. Podemos dizer que a regra corresponde à formulação 'ao pé da letra' e que o princípio corresponde a seu 'espírito'" (LA TAILLE, 2006, p. 74).

respeito aos objetivos da prática que são preteridos por elas (DEVINE; LOPEZ FRIAS, 2020). Veja que não se trata apenas de obedecer às regras, mas de respeitar os objetivos que a regra busca estabelecer. Isso permite o entendimento de que se os objetivos da prática esportiva forem mantidos intactos, tanto as regras como os princípios basilares a estas poderão ser ressignificados sem prejuízo para a integridade do esporte em si. Assim, os fins valem mais do que os meios, o que, à luz da análise ricoeuriana já realizada, estabelece a primazia da ética sobre a moral.

Isso possibilita, entre outros aspectos, a abertura para a avaliação das: a) necessidades de manutenção, modificação ou retirada de regras e convenções do universo da prática esportiva, justificando o processo de mudanças normativas pelas quais muitos esportes passam ao longo do tempo; b) possibilidades de novas interpretações às regras e às convenções na avaliação dos impactos que este uso instrumental tem sobre a integridade da prática esportiva. Assim, a *jogabilidade* torna-se *passível de avaliação moral*.

Neste sentido, a jogabilidade pode ser entendida de modo a ampliar a visão formalista de Howe (2004), segundo a qual os objetivos do esporte se caracterizam pelo *desafio mútuo para alcançar a excelência*, pautada estritamente na concepção de *excelência atlética*, por se tornarem parte integrante desta busca atitudes que se insiram também no que é denominado *excelência estratégica* (LEOTA; TURP, 2020). Assim, passa a ser considerada como elegível em termos de excelência não apenas a capacidade de mobilização corporal como meio disponível para a disputa mas também o uso da astúcia como forma de superar os desafios do jogo. Sob esta ótica, a jogabilidade poderia se alinhar aos objetivos da prática esportiva ao fazer uso de recursos estratégicos advindos de novas e criativas formas de interpretar as regras esportivas.

A utilização de faltas estratégicas — aquelas realizadas no fim do jogo e que acabam beneficiando a equipe infratora no caso do basquetebol, ou que param um contra-ataque de forma intencional numa região distante do campo defensivo no cenário futebolístico — é um exemplo que à luz do interpretativismo denota um tipo de conduta de excelência estratégica que — no todo do jogo, e não apenas num olhar fragmentado para aquele momento da partida — justificaria o uso da falta intencional a partir de um novo princípio subjacente à regra oficial e que, ainda assim, sustentaria a integridade da prática esportiva, adensando a disputa sem ferir a possibilidade de que ambas as equipes se enfrentassem em busca da excelência (FLYNN, 2017; TRIVIÑO, 2012).

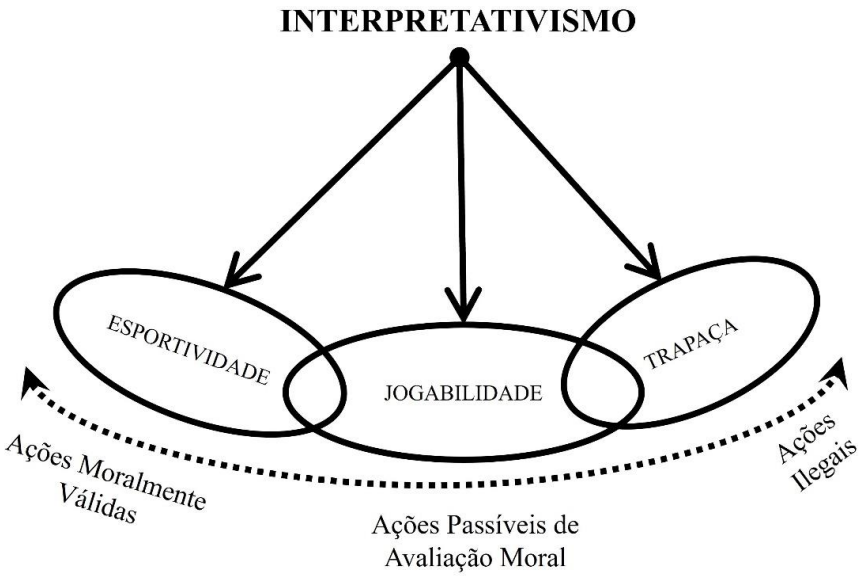


Figura 4. Esportividade, Jogabilidade e Trapaça à luz do Interpretativismo

Considerando os cenários apresentados, a partir do formalismo, convencionalismo e interpretativismo, temos a possibilidade de avançar para além da concepção dicotômica entre o certo, que é o comportamento alinhado à *esportividade*, e o errado, que consiste na *trapaça* como forma de violar a regra e na *jogabilidade* como uso instrumental. As reflexões apresentadas mostram que há convenções que podem ser levadas em conta, sobretudo no que tange a uma violação tácita da regra, mas socialmente aceita, que passe a ser entendida como parte possível da linguagem do esporte, no formato de trapaça aceita legal e moralmente sob a égide de uma convenção sob a lente *convencionalista*, e à possibilidade de que a reinterpretação dos princípios subjacentes à regra seja avaliada como fonte legítima para a plena disputa esportiva, partindo-se da jogabilidade como atitude passível de avaliação moral, mediante o olhar *interpretativista*.

Isso, porém, não pode ser interpretado como um atalho para a perspectiva de que *toda* trapaça e *toda* conduta de jogabilidade sejam atestadas como moralmente válidas, já que tais condutas só seriam legítimas de modo momentâneo e estariam inseridas numa lógica em que a regra seria percebida como fonte de conflitos, quando a trapaça e a jogabilidade — respectivamente, a transgressão e a subversão — assumiriam o papel de sustentação da integridade do jogo/esporte no caso em que as regras, em seu papel de impor obstáculos desnecessários ao jogo, como frisa Suits (2014), o fizessem de modo a transformar tais dificuldades em limitantes para o desenvolvimento da disputa. Em casos nos quais a regra não figura como fonte de conflito, a jogabilidade e a trapaça têm no crivo da norma um guia

seguro, revelando o que denominei de transbordamento da visada ética — entendida aqui como os desejos dos jogadores e treinadores — sobre o crivo moral.

4. A INSERÇÃO DE NOVAS REGRAS NO ESPORTE E NA COMPETIÇÃO

Modificar o esporte e a competição infantil é um dos caminhos debatidos por produções acadêmicas que mantêm intersecções com a Pedagogia do Esporte, especialmente em defesa da melhor adequação às exigências emocionais, sociais e também da dificuldade do jogo em disputa, tendo como principal objetivo a manutenção da criança na prática esportiva, uma vez que modelos tradicionais de ensino, treino e competição podem gerar uma evasão demasiadamente prematura da criança da prática esportiva (ARIAS; ARGUDO; ALONSO, 2011; BURTON; GILLHAM; HAMMERMEISTER, 2011; ELLIOTT; PILL, 2016; GARCÍA-ANGULO et al., 2019; GASTIN et al., 2017; GIMENEZ-EGIDO et al., 2020; HILL; GREEN, 2016; LEONARDO; GALATTI; SCAGLIA, 2017; WIERSMA, 2005).

Sendo as regras esportivas o elemento que impõe ao jogo todas as condições necessárias para a disputa, definindo meios proibidos e alavancando possibilidades de ação (ARIAS; ARGUDO; ALONSO, 2011; DREWE, 1998), destaca-se entre as propostas de modificação do esporte um olhar especial para a mudança das regras como caminho de ajustamento da prática competitiva às demandas e necessidades da criança. Afinal, como essas regras impõem novos constrangimentos ao jogo, o que se espera é que o nível de dificuldade deste se ajuste às possibilidades interpretativas da criança, a qual produzirá respostas a problemas que estejam mais acessíveis às possibilidades perceptivas e às suas capacidades e experiências momentâneas acerca do esporte (CORREIA et al., 2019; HASTIE; WARD; BROCK, 2017; SCHORER et al., 2010).

Por ser o esporte — como o handebol neste estudo — um tipo de prática cujos códigos e normas já existem de antemão e possuem certa estabilidade e reconhecimento cultural e social, muitas das possibilidades de ação são reconhecidas no nível estratégico-tático-técnico do jogo, o que confere a ele uma identidade e formas de jogar — meios possíveis de ação — que são compartilhadas também em função de um processo de construção cultural.

Quando uma nova regra é inserida na prática esportiva, modificando seus códigos, o que temos é a abertura para que novas potencialidades — ainda não exploradas — emerjam em sua prática em relação de interdependência com os jogadores (SCAGLIA et al., 2021). Contudo, dada a trama complexa de variáveis com a qual uma regra dialoga, é muito difícil

predizer suas implicações e resultados de modo objetivo (EAVES; HUGHES; LAMB, 2008; EAVES; LAMB; HUGHES, 2008; MACHADO et al., 2019a). Há, portanto, uma margem de incerteza entre aquilo que se quer com uma mudança de regras e aquilo que se efetiva concretamente na nova relação regra-criança, o que pode deixar um jogo muito difícil para os jogadores.

> "[...] não é incomum os jogadores de um novo e difícil jogo chegarem a um acordo entre si de modo a 'facilitar' as regras, isto é, permitirem-se uma maior margem de manobra do que tem a oficialmente permitida pelas regras. Isto significa eliminar alguns obstáculos ou, falando de meios, permitir determinados meios que as regras na realidade não permitem" (SUITS, 2014, p. 40).

O excerto de Suits (2014) exposto abre uma rica possibilidade de arguição sobre como se desenvolve a dinâmica da prática esportiva quando o esporte passa a ser constituído de novas regras, revelando o que aqui vou denominar de *retorno ao estado primário de jogo*[20], aspecto que remete ao devido respeito ao valor imperioso que a regra possui sob a ótica formalista.

Compreendo que a passagem destacada da obra de Suits (2014) deixa em suas entrelinhas algumas informações importantes para este debate. Parto do fato de que a percepção de dificuldade advinda dos jogadores, que resulta numa "facilitação" das regras e na consequente possibilidade de abertura de "certa margem de manobra", tende à aceitação da *jogabilidade*, e ainda de que ao se "permitir determinados meios que as regras na realidade não permitem", abre-se espaço para que a *trapaça* possa ser considerada possível de aceitação enquanto uma convenção.

A mediação dessas percepções se dá pela necessária *vivência prática* neste esporte modificado, afinal tais juízos acerca do valor das novas regras só serão possíveis de serem feitos diante da concretização da aplicação da prática esportiva, o que remete diretamente ao incontornável papel que a *phronésis* — e aqui retorno a Ricoeur (2014) — possui para que caminhos sejam adotados diante de situações de conflito entre os planos éticos — do querer jogar — e morais — do dever para com as regras.

Daí, compreendo que a defesa da obediência a uma *nova regra* como caminho valoroso e devido — evidenciando o traço deontológico em sua obrigação como recurso último — é um ponto de ancoragem limitado, pois considerar uma nova regra como digna de

[20] Gostaria de salientar que considero aqui que esporte e jogo são indissociáveis, por ambos compartilharem em sua natureza primária o ato de jogar (REVERDITO; SCAGLIA, 2007). Assim, sendo o ato de jogar aquilo que faz com que todo esporte seja em essência jogo, desloco meu olhar de uma perspectiva filosófica analítica, que olha para o interior do jogo de uma posição externa a ele, para uma perspectiva fenomenológica, que tem no ato de jogar uma conduta eminentemente relacionada ao treinador enquanto aquele que atesta a partir de suas percepções o que é ou não jogo/esporte (FREIRE, 2002).

valor simplesmente por ser uma regra não leva em conta que essa nova constituição regulamentar, embora preveja possibilidades novas para o esporte, só evidenciará suas potencialidades na relação com quem joga o jogo (SCAGLIA et al., 2021), uma vez que a relação entre jogo e jogadores pode fazer emergir contradições frente às possibilidades inicialmente aventadas mediante essa nova regra, o que impossibilita qualquer avaliação de seu mérito no que tange à garantia de que os objetivos do esporte e a integridade de sua prática sejam previamente sustentados.

Temos, assim, que este *esporte modificado* volta a pretender-se esporte enquanto um fenômeno de linguagem universal, sendo que ainda é "apenas" um jogo sensível aos processos subversivos dos jogadores que não se relacionam com este mediante uma passiva aceitação das regras (SCAGLIA; FABIANI; DE GODOY, 2020). Isso dará origem a um importante papel de escrutínio das regras que pretendem ser valorizadas como inquestionáveis e delimitam as possibilidades de ação no jogo. Posso dizer, diante disso, que ao menos em seu ponto de partida, o valor das novas regras precisa ser posto em questão — não em negação — devido às incertezas acerca da manutenção da integridade deste jogo/esporte que suas mudanças podem trazer.

5. O IMBRICAR ENTRE PEDAGÓGICO, ÉTICO E MORAL

Por se tratar de um grande jogo entre escolhas, valores, ações, consequências e, principalmente, responsabilidades, penso haver imbricamentos incontornáveis entre a ação pedagógica e as condutas ético-morais, aspecto evidente em toda a obra de Paulo Freire, mas que para mim ganha um teor fundamental em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2007), quando, preocupado com a formação ética do professor, Freire destaca o papel do docente em termos de suas escolhas, ressaltando-as como a concretização de seu *ponto de vista*, o qual, longe de uma suposta neutralidade, revela sempre um teor político e ideológico. Assim, não há como a prática docente escapar das consequências de seus atos, mesmo que um professor tenha para si a convicção de que é neutro no processo que resulta na aprendizagem do outro.

Portanto, para Freire (2007), será o ponto de vista docente o elemento central desta formação ética, sempre em união à estética — a boniteza — de modo a potencializar a transformação do papel do discente de passivo, objeto da educação, em uma atuação ativa, enquanto sujeito da educação. Há, portanto, na atuação ética e moral do docente — em função dos modos como a deontologia e a teleologia se relacionam —, um lugar de responsabilidade diretamente relacionada àqueles que com ele constroem este caminho educativo: seus alunos

— para este estudo, as crianças que competem em competições modificadas tensionadas pelas condutas dos treinadores.

Complementando essa visão, Meirieu (2002) esclarece que as escolhas docentes, geralmente materializadas em formas *prescritivas*, dado o ofício docente de decidir de conteúdos e seus modos de aplicação, avançam para a perspectiva ética quando o professor reconhece, finalmente, que diante dele existe um rosto metafórico — este, que, por meio da resistência, coloca em tensão as decisões inicialmente propostas pelo docente na forma de conteúdos e modelos pedagógicos.

A implicação deste outro sobre a prática docente representa aquilo que para Ricoeur (2014) se estabelece como o reconhecimento do outro — ponto de partida para a reciprocidade —, o que na interpretação de Meirieu (2002) leva ao despertar do *momento pedagógico*, aquele em que o professor opera um tipo de negociação frente a esta resistência que emana das singularidades da relação com o educando e que se estabelece mediante um primeiro estágio de dessimetria.

Deste modo, o sentimento de dever oriundo do discurso pedagógico, que é a atestação daquilo que o professor quer eticamente para seus alunos, leva, mediante a relação com esse rosto que resiste, a um retorno necessário às convicções do professor — a representação na prática educativa do recurso da moral à visada em Ricoeur (2014) —, sensibilizando o professor à percepção de que outros quereres — diferentes e, por vezes, contrários às prescrições iniciais — lhe serão exigidos a partir das fragilidades de seus alunos, que esperam dele uma intervenção que lhes reduza essa dessimetria inicial.

O jogo entre o ético e o moral na conduta pedagógica incide exatamente sobre os *pontos de vista* — as convicções — deste professor que precisa reestabelecer seu desígnio ético frente às necessidades que os alunos lhe impõem enquanto representantes da alteridade das pessoas — que exigem o respeito a cada um como fim em si —, que no caso do momento pedagógico não aceitam um tratamento pedagógico universalizado — no sentido do respeito à humanidade enquanto coletividade homogênea.

Essa tensão frente às singularidades dos casos não desvaloriza o fato de o caminho ter sido iniciado por escolhas do professor — logo, por seus quereres que fomentam seu ponto de vista pedagógico a partir de deveres —, mas enaltece o reconhecimento do outro e de sua marcante dessimetria manifesta pela resistência aos planos do professor, reestabelecendo o necessário exame da esfera ética da reciprocidade para o advento da prática

educativa. É por meio deste constante reiniciar que o professor se coloca corajosamente na esfera do fazer, lidando de peito aberto com as consequências de suas escolhas.

Busco, ao lançar luz sobre a preocupação ética da atuação pedagógica em Paulo Freire e em Philippe Meirieu, destacar que a Pedagogia se dá exatamente pelo imbricar das *escolhas* sustentadas em *valores* que permeiam o ofício do docente, sendo, portanto, uma *obrigação* inalienável do seu papel social, que tem como consequência a adoção de métodos/modelos e definição dos conteúdos para a construção do projeto pedagógico. Assim, agir pedagogicamente é, de modo análogo, agir ética e moralmente num campo cujas consequências sejam sustentadas pela prática educativa[21].

Toda essa digressão precisa ser realizada também no interior da Pedagogia do Esporte, de modo a evitar o risco de um debate moral e ético se desvincular de reflexões que possam contribuir para o campo da atuação pedagógica de treinadores esportivos, especialmente no caso desta investigação, que trata de competições infantis cujas regras e estrutura competitiva foram modificadas para finalidades pedagógicas.

5.1. A PEDAGOGIA DO ESPORTE COMO CAMPO ÉTICO-MORAL

Parto, outrossim, do entendimento de que a Pedagogia do Esporte é uma disciplina das Ciências do Esporte que tem por objeto de estudo e intervenção a prática pedagógica relacionada ao fenômeno esportivo, apontando como significativas as contribuições que a Pedagogia promove para o estudo do esporte e intervenção neste (GALATTI et al., 2014).

Para Franco (2016), a Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, prima pela organização/compreensão/transformação das práticas sociais educativas já existentes, de modo a orientá-las e dar-lhes sentido. A aprendizagem, assim, não se limita ao universo da ciência, sendo um tipo de situação inerente às práticas socialmente estabelecidas mesmo que estas não tenham uma pretensão educativa como fim. Deste modo, educar pode ser consequência dos meios disponíveis mesmo quando não há um fim deliberado nesse sentido.

[21] Parto aqui do princípio de liberdade pedagógica do professor cujo ofício seja respeitado enquanto caminho definido por suas escolhas pedagógicas, pois somente assim seus quereres e seus deveres poderão coincidir — mesmo que frente ao rosto que resiste às suas escolhas seja necessária a recursividade à ética, uma vez que os deveres morais são fonte de conflito. Em casos de professores inseridos, por exemplo, em sistemas de ensino apostilados, há outro conflito que é anterior à ação educativa em si: devo obedecer a um programa de ensino mesmo que este não represente minhas convicções éticas? Esta é uma reflexão importante para este estudo, se levarmos em conta que uma regra adaptada pode assumir para o treinador o mesmo papel de uma apostila que define os caminhos pedagógicos do professor.

A Pedagogia, por sua vez, se debruça sobre estes fenômenos de potencial educacional, buscando organizar os meios disponíveis e estabelecendo finalidades desejadas para uma prática educativa intencional. Assim, considerando o esporte como um desses fenômenos sociais nos quais, mesmo não intencionalmente, vínculos educativos são latentes, Galatti et al. (2014) entendem que o acúmulo de conhecimentos advindos da pedagogia sobre os processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação pode ser incorporado para qualificar as práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos, orientando possibilidades de intervenção pedagógica de treinadores de modo a assegurar intencionalmente uma busca educacional em seu ofício.

Ao considerar a organização e a seleção de conteúdos como elementos relacionais entre a pedagogia e a intervenção de treinadores, o que temos é um conceito de Pedagogia do Esporte como ponto de intersecção com a prática educativa intencionalmente estabelecida pela Pedagogia no campo da Didática (LIBÂNEO, 2006). Apesar de os conhecimentos sobre a Pedagogia do Esporte avançarem também sobre o debate dos modelos pedagógicos, apontando para a ruptura paradigmática entre as tradições educacionais inatista e empirista com destaque para a complexidade como ponto de apoio para a intervenção pedagógica, e remetendo assim ao interacionismo (GALATTI, et al., 2014), ainda assim, no que tange ao fazer pedagógico e à intervenção de treinadores, ficam em aberto os meios a serem adotados para essa intervenção.

A didática, como campo pedagógico que ampara o conceito de Pedagogia do Esporte, enaltece, assim, o poder de *escolha* de treinadores sobre o que é considerado por cada um como o melhor caminho para a sistematização da aprendizagem esportiva — ressaltando-se mais uma vez o papel ético-moral da intervenção docente, como destaca Freire (2007) —, e os coloca num jogo formado por aquilo que prescrevem e sua relação com a resistência do atleta, em alinhamento com Meirieu (2002).

De acordo com Larrosa (2011), tal relação coloca o ofício do treinador num campo experiencial, cujas incertezas são marca "*disso* — a partir do outro, do que o aliena a partir da alteridade — que *lhes* — a subjetividade que evidencia a possibilidade de transformação — *passam"*, revelando seu papel passional, paciente neste processo — e que lhe deixará marcas que permitirão um olhar reflexivo sobre suas escolhas pedagógicas.

Ainda, evidencia-se algo inevitável no ofício do ser-treinador: serão as convicções sustentadas em crenças alimentadas por *valores* compartilhados com o papel socialmente estabelecido de treinador que definirão o que deve ser ofertado como conteúdo para a

aprendizagem esportiva, fazendo recair sobre esse indivíduo a *responsabilidade* pelas *consequências* vindouras do processo de aprendizagem esportiva.

Podemos entender diante do exposto que, dependendo dos meios escolhidos, no que toca às teorias do conhecimento inatistas, empiristas e interacionistas que influenciam os métodos de ensino adotados, e ao modo como os conteúdos são selecionados e organizados didaticamente (SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021; SILVA; SCAGLIA, 2021), os fins da prática educativa também podem evidenciar distintas nuances que remetem ao campo ético-moral.

Tendo, por exemplo, como elementos os referenciais que a Pedagogia do Esporte tem definidos em seu campo de atuação, as escolhas dos treinadores e treinadoras podem estabelecer distintas relações com as referências técnico-táticas, histórico-culturais e/ou socioeducacionais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

O que busco destacar é que meios e fins sofrem intersecções a partir das escolhas que treinadores e treinadoras fazem em meio ao planejamento, aplicação e avaliação das práticas e intervenções esportivas, revelando, ao menos diante desses três referenciais, uma série de escolhas prioritárias e combinações entre tais referenciais que conferem graus de singularidade à sua intervenção profissional, as quais, como busco sempre reforçar, ainda dependerão das relações estabelecidas entre o que se quer/deve ensinar com o atleta — ou seja, as escolhas sofrerão influência do meio social representado por esses sujeitos.

Temos, deste modo, que a prática do treinador segundo a Pedagogia do Esporte é aquela que parte de *escolhas* — mesmo que essas escolhas sejam revistas ao longo do processo — que se caracterizam como uma *obrigação* em função de seu ofício, cujas *consequências* serão concretizadas na evolução da aprendizagem dos atletas que dividem com ele/ela o ambiente de aprendizagem circunscrito ao treino e à competição. Os *meios* escolhidos — conteúdos e métodos — impactarão diretamente o direcionamento final da prática pedagógica, de modo que a *responsabilidade* sobre os *resultados* desse processo será imputada a esse mesmo treinador. Todas essas características citadas, embora parte do processo pedagógico do esporte, adentram o plano da moral aplicada.

Neste processo, há ainda abertura para que no caminho da deliberação à ação concreta se revelem inconsistências entre os meios escolhidos e as finalidades atingidas. Embora tradições filosóficas como a deontologia kantiana e a teleologia aristotélica afastem-se na relação entre o normativo e o factual, ao se considerar a possibilidade de um agir moral baseado somente numa pretensa universalização das ações alimentadas por um dever

obrigatório e bom em si, como em Kant, ou uma perspectiva ética sustentada nas singularidades dos casos tendo em vista as possíveis consequências resultantes de uma ação, as quais definirão os meios a serem escolhidos, como em Aristóteles, o normativo e o factual estabelecem entre si relações qualitativas quando se leva em conta a moral aplicada (MORIN, 2017; PEDRO, 2014; RICOEUR, 2014), justificando a necessária mudança paradigmática salientada pela Pedagogia do Esporte no que tange à atuação de treinadores no sentido de valorizar a complexidade das relações provenientes da prática pedagógica (GALATTI et al., 2014).

Deste modo, o pedagógico, o ético e o moral imbricam-se entre as relações dos deveres/quereres pretendidos e das consequências oriundas das escolhas orientadas pelo sentimento de obrigação advindo das normas/prescrições justificadas pelos valores dos treinadores, tornando profícuas aproximações entre o fazer pedagógico — também no campo esportivo — e os planos éticos e morais revelados nas atitudes de treinadores, uma vez que ambos se sustentam na intencionalidade de ação originada do próprio treinador, que resulta em consequências para os atletas pelas quais os treinadores serão imputados como responsáveis.

Assim, o papel de todo pedagogo do esporte, seja inserido em perspectivas tradicionais ou mesmo em novas tendências em Pedagogia do Esporte, é um papel pedagógico-ético-moral por excelência, no qual juízos que conduzem a escolhas e os resultados advindos dessas decisões serão parte eminente de seu ofício. Logo, ao falar em Pedagogia do Esporte, no que tange à intervenção de treinadores em treinos e competições, estaremos por extensão também evidenciando traços de uma moralidade aplicada em meio ao campo esportivo por esses mesmos indivíduos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade
"No meio do caminho"

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este é um estudo qualitativo que possui como principais características: 1) o estudo do significado da vida das pessoas em seus papéis cotidianos e em condições reais; 2) a busca de fontes de informação nas opiniões e perspectivas dessas pessoas; 3) a contribuição com revelações sobre conceitos preexistentes ou emergentes em busca da explicação para o comportamento humano, avançando-se para além da mera descrição narrativa; e 4) um esforço para usar múltiplas fontes de evidência de modo a fortalecer os achados dos estudos (YIN, 2016).

A pesquisa qualitativa se apoia em delineamentos metodológicos flexíveis, e por se tratar de um tipo de pesquisa aberta em sua própria construção e elaboração, dentro de um processo iterativo[22], em muitos momentos ela faz com que o pesquisador reconsidere os passos inicialmente dados, redefinindo o andamento do estudo (FLICK, 2010; YIN, 2016).

Com base em Gil (2002), quanto ao tipo de intervenção, este é um estudo de campo que tem objetivo exploratório, dada a sua latente tendência pela busca de maior familiarização com o campo de investigações, uma vez que o tema de pesquisa são os aspectos éticos e morais de treinadores de crianças — assunto ainda incipiente em termos de enquadramento qualitativo, por amparar-se nas experiências práticas desses treinadores. Além disso, esta investigação adota contornos explicativos, uma vez que visa identificar as causas dos comportamentos transgressivos e subversivos a partir das óticas da moralidade e da eticidade

[22]Aprendi com William Doll Jr., em seu livro *Currículo: uma perspectiva pós-moderna* (1997), o conceito de iteração, que a meu ver descreve muito bem o andamento de uma pesquisa qualitativa. Doll Jr. explora o movimento interno a um fenômeno representado pela equação x=y+1, na qual este "x" passa a assumir o papel de "y", levando a um processo circular, mas sempre em ascendência de complexidade e sempre aberto às novidades emergentes.

em transversalidade ao papel pedagógico desses treinadores e treinadoras, trilhando um caminho de entendimento de tais condutas — ou, ao menos, dando os primeiros passos nesse sentido.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O já destacado movimento iterativo que ganha força no estudo qualitativo permitiu-me, ao longo de todo o processo de elaboração da pesquisa, reavaliar o enfoque proposto para seu desenvolvimento sempre que etapas importantes eram "finalizadas": a definição da pergunta de pesquisa, as leituras exploratórias sobre a temática, a definição de um marco teórico, a ida a campo para coletar os primeiros dados empíricos etc. Em cada uma dessas etapas, obrigava-me a analisar os próximos passos sem receio de recomeçar se fosse necessário.

Entre muitas pausas para analisar os caminhos já trilhados e aqueles a serem percorridos, optei por adotar uma abordagem totalmente indutiva. Obviamente, tudo que já havia delineado em etapas anteriores não foi descartado; afinal, todo o conhecimento que me trouxe até a condução deste estudo — não apenas em termos acadêmico-científicos, mas, e especialmente, das minhas experiências vividas neste campo quando da minha atuação como treinador de handebol de crianças e jovens — é uma parte indissociável de mim.

Para instrumentalizar este esforço pela adoção de uma abordagem indutiva, busquei como metodologia de pesquisa o enfoque fenomenológico, segundo o qual o fenômeno estudado deve ser entendido como "[...] aquilo que se mostra, tal como se mostra a nós por si" (ALVES, BUFFON, NEVES, 2021, p. 203). Entre as principais características de uma abordagem fenomenológica está a não preocupação de se fixar em teorias pré-existentes, por estas serem entendidas como as lentes que podem restringir e artificializar o olhar sobre o campo de investigações por meio de suas regras (ALVES, BUFFON, NEVES, 2021; YIN, 2016).

Talvez cause estranheza adotar uma abordagem fenomenológica depois de apresentar todo um marco teórico para este estudo — afinal, se assumo que teóricas pré-existentes podem restringir e artificializar minhas análises, por que esforcei-me em detalhar o lugar de onde falo filosófica e teoricamente?

Isso decorre da necessidade de adotar, por força dos costumes e tradições acadêmicas, um modelo de estruturação do trabalho que em regra me leva a ter que apresentar tal base teórica antes de qualquer esforço de pesquisa empreendido, desde a definição

metodológica, passando pela sua aplicação na busca de informações e findando nos processos analíticos, pois o que aconteceu neste estudo não representa tal estrutura de organização textual, uma vez que foram os próprios caminhos metodológicos, quando postos em prática, sobretudo ao final das primeiras entrevistas realizadas, que me fizeram perceber que o quadro teórico — este sim — que havia delimitado antes da pesquisa me parecia incapaz de absorver informações fundamentais advindas do campo. Foi nesse momento que decidi me desvestir de pretensões teóricas de, ainda sem um quadro teórico organizado, apreender do campo o máximo de informações que me eram possíveis.

A opção por Ricoeur (2014) como lente para este estudo se deu apenas quando do início do processo de tematização das informações, momento em que, por uma destas coincidências que são difíceis de explicar com a rigorosidade metodológica que a academia exige de nós, fui levado à leitura de sua obra sem nenhum tipo de obediência a cronogramas prévios. Simplesmente — e não posso deixar de frisar isto —, Ricoeur (2014) surgiu-me no lugar e no momento certo, quase que por acaso. Assim, no tocante à estrutura desta investigação, embora transpareça uma relação linear entre marco teórico e caminhos metodológicos, não foi assim que as coisas caminharam, o que justifica a adoção de uma abordagem que busca reduzir, dentro de todas as limitações factuais, as influências de bases teóricas prévias à condução da investigação no que tange à busca de informações em campo.

A opção por uma abordagem fenomenológica exigiu-me grande esforço pessoal, visto que eu, como instrumento de pesquisa central, tive que efetuar uma desconstrução de minha identidade constitutiva do treinador de crianças e jovens que um dia fui, e do professor que ainda sou, cujo ofício passa pela proposição de pontos de vista ancorados em nossos valores, crenças e conhecimentos. A suspensão de valores e crenças é algo dificílimo. Aliás, o contrário — o reconhecimento da influência inexorável das experiências do pesquisador na pesquisa qualitativa — é algo sempre destacado na descrição metodológica de estudos qualitativos (FLICK; VON KARDORFF; STEINKE, 2004).

Por isso, reforço: houve um constante *esforço* em orientar o enfoque da pesquisa numa perspectiva fenomenológica, revelando mais uma *pretensão* de minha parte do que propriamente a garantia de minha total isenção ao longo da concretização metodológica deste estudo, como prevê tal abordagem.

Mediante a definição de um enfoque totalmente indutivo de pretensão fenomenológica, optei pela adoção das entrevistas recorrentes como o principal meio de acesso ao campo de pesquisas, o que fez com que todo o meu esforço pessoal em busca de

isenção esbarrasse num fato bem estabelecido: sou uma figura conhecida por minhas opiniões no meio em que estou inserido como pesquisador[23], aspecto que poderia colocar os treinadores e treinadoras numa posição de falar aquilo que eu gostaria que eles falassem, e não necessariamente o que gostariam de falar (YIN, 2016).

Deste modo, junto com a minha luta pessoal para suspender valores, crenças e conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso formativo como pesquisador, um permanente trabalho de convencimento foi empreendido com os entrevistados. Muitas vezes precisei dar garantias de que tudo que era relatado nas entrevistas não seria fruto de julgamentos de minha parte — afinal, num contexto tradicionalmente marcado pela moralidade como é o ambiente esportivo, dadas sua forte normatização e exigência de respeito a esse traço que constitui o esporte, por vezes surgia nos participantes uma sensação de que estavam a "confessar seus crimes", uma conduta nada trivial em termos de autoproteção de suas identidades profissionais.

Assim, para cada entrevista, eu tinha por objetivo estabelecer um espaço confortável para que treinadores e treinadoras olhassem para suas próprias, e tão controversas, experiências em relação ao descumprimento ou uso instrumental das regras modificadas para fins pedagógicos — que desafio! —, para que pudessem relatá-los com a sensação de segurança[24]. Diante disso, busquei a todo momento — pela cansativa postura de uma isenção que ocasionalmente me escapava — demonstrar que estava ali oferecendo-lhes a oportunidade de falar sem reservas e com a garantia de que nada os prejudicaria profissionalmente e tampouco dentro da entidade[25].

O nível de complexidade com que as conversas se desenvolviam demandou enorme cuidado direcionado aos entrevistados, e mesmo assim alguns fracassos foram registrados ao longo do percurso. Porém, com aqueles com quem consegui estabelecer uma relação de confiança e continuidade, os procedimentos de pesquisa caminharam muito bem e foram bastante reveladores[26].

---

[23] Abordarei melhor este assunto na seção "Instrumentos de pesquisa".

[24] Um exemplo desta preocupação pode ser ilustrado pela seguinte ocorrência: antes de uma entrevista ainda exploratória, um dos participantes me perguntou se não havia risco de a "conversa vazar" (gravei todas as entrevistas em vídeo pelo *zoom meeting*).

[25] Vale ressaltar que em maio de 2020 assumi o cargo de diretor científico-pedagógico da instituição, o que poderia constituir mais uma barreira — afinal, falar sobre suas condutas transgressoras e subversivas a um diretor da entidade em que participa poderia ter um peso negativo para os treinadores e treinadoras.

[26] Quando eu descrever mais adiante como se deu a dinâmica metodológica da coleta de dados, ficará evidente que maior do que o desafio de adentrar o campo de estudos foi o de conseguir manter acesso a esse campo, dada a delicadeza da temática. Houve muitas adversidades ao longo do percurso, considerando o grau de exposição dos treinadores a uma temática bastante delicada.

3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

3.1. O PESQUISADOR COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Entre fevereiro de 2012 e novembro de 2014 — portanto, por quase três anos —, eu tive a oportunidade de colocar em prática um projeto de handebol para crianças e jovens entre 11 e 17 anos de idade sediado na cidade de Campinas e, posteriormente, uma parceria com a Secretaria de Esportes e Recreação da cidade de Paulínia.

Além de idealizar o projeto, atuei como designer de uniformes, fui responsável pelo marketing e pela busca de patrocínios, parcerias e verbas que permitissem fazer com que tudo pudesse ser colocado em prática. Reservava ônibus, fazia os pagamentos das taxas anuais e de arbitragem, guardava os recibos para prestação de contas e atuava como coordenador pedagógico, orientando três outros treinadores por meio de reuniões periódicas e elaboração de material curricular do projeto.

Somado a tudo isso, e dividindo 20 horas semanais de aula num colégio privado de Campinas e outras 24 horas-aulas em escolas públicas da rede municipal da mesma cidade, sobravam-me algumas horas para atuar como treinador de duas categorias do projeto: em 2012 e 2013 as categorias sub-12 e sub-14, e em 2014 as categorias sub-14 e sub-16, sempre no naipe masculino.

Foi nesse período que tive a oportunidade de disputar as competições da FPHb, além de participar de outras ligas, competições escolares e disputas relacionadas às secretarias de esporte de Campinas e, depois, de Paulínia. Em meio a essas experiências, tive pela primeira vez acesso ao conceito de “regulamentos adaptados”. Especificamente na FPHb, para idades entre 11 e 14 anos, esses regulamentos propõem uma série de adaptações no handebol, modificando-o a partir de possibilidades pedagógicas (LEONARDO; SCAGLIA, 2018b) vislumbradas por treinadores e diretores da entidade.

Também foi nesse período que tive a oportunidade de jogar contra muitos dos participantes deste estudo, estabelecendo relações às vezes amistosas e mais pessoais, às vezes mais intensas e competitivas, mas sempre respeitosas e sem alimentar nenhuma rivalidade, fator que foi crucial para o desenvolvimento de meus estudos na pós-graduação e minhas principais produções científicas com dados empíricos.

Foi também nesse contexto que vivi meus primeiros conflitos morais em meio ao cenário competitivo, sobretudo a partir de uma soberba moralidade — ou moralismo? — que,

mais do que se aplicar aos demais envolvidos nas disputas que tive a oportunidade de travar em quadra, recaía sobre minhas próprias condutas.

Esse traço moralizante de minha personalidade construído por muitos anos, somado ao meu forte temperamento em quadra e à excessiva exigência em relação às crianças, fez-me altamente vigilante sobre as ações que empreendia em quadra, levando-me a ser deveras punitivo comigo mesmo e, durante muito tempo, incapaz de me perdoar por situações protagonizadas em competições de crianças e jovens[27]. Não tenho dúvidas de que esta dor pessoal foi o pontapé inicial para meu retorno à universidade, ao universo da pesquisa e o avanço no cenário de competições modificadas nas quais estive envolvido.

Em 2015, após deixar as quadras no estado de São Paulo, fui convidado a assumir o cargo de diretor da 2ª Região dessa mesma federação[28], desenvolvendo ações para a promoção do handebol na região metropolitana de Campinas, organizando eventos e competições para equipes da região até o final do mesmo ano.

Mesmo nesse novo papel, reapareceu em minha vida o conceito de "regulamento adaptado" em competições realizadas para crianças da categoria sub-12. Mas agora, do "lado de fora", percebi como essas competições faziam aflorar questões moralmente relevantes, sobretudo na relação entre treinadores e árbitros, bem como no modo como a torcida se relacionava com o handebol modificado.

Dei início entre os anos de 2015 e 2016 a uma liga denominada "Liga de Desenvolvimento do Handebol Paulista", na qual dei meus primeiros passos para entender as relações estabelecidas por treinadores com regras modificadas, experimentando formatos alternativos de disputa e recebendo muitas críticas dos treinadores envolvidos — alguns deles participantes deste estudo — que diziam não gostar desse tipo de abordagem. Isso me mostrou a relevância que a relação "treinadores x regulamentos modificados para fins pedagógicos" possui no que tange ao modo como esses treinadores avaliam sua atuação profissional.

---

[27] No livro *Vida de treinador: crônicas e reflexões sobre pedagogia do esporte* (2018), relembro algumas destas situações por meio de crônicas que retratam a vida de um alter ego, Duda Bernardi, que crio para poder colocar para fora aquilo de que, de alguma forma, não gostava em minhas condutas. Duda é um treinador cujas atitudes variam entre a solicitude para com as crianças e o forte moralismo que rege suas condutas, o que me retrata muito bem. Nesse livro, apresento ainda uma versão muito ressentida de mim mesmo. Demorei quase três anos para abrir o livro e reler uma das crônicas ali escritas, pois era muito difícil me encarar novamente naquelas páginas. Este doutorado — e muita terapia que ainda realizo — me ajudaram a dar esse passo, e tenho hoje mais carinho do que vergonha por tudo que retrato na obra.

[28] Ver em: <https://fphand.com.br/home/a-regionalizacao-entra-em-nova-fase/>. Última consulta em 1º de dezembro de 2021.

Esses contatos profissionais, primeiramente dentro de quadra como treinador, e posteriormente fora de quadra como dirigente esportivo, foram fundamentais para que eu me familiarizasse com treinadores, árbitros e dirigentes envolvidos no "pequeno mundo" do handebol paulista[29], permitindo certo grau de acesso a esses atores, o que foi crucial para o desenvolvimento de minhas pesquisas relacionadas ao meu trajeto na pós-graduação.

Em 2020, tive uma oportunidade particularmente interessante — mas paradoxalmente perigosa — para a condução desta pesquisa. Fui convidado a assumir o cargo de Diretor do Departamento Científico-Pedagógico da Federação Paulista de Handebol[30], o que facilitou acesso aos treinadores e árbitros participantes das competições mirins da entidade, mas levou-me a ter profundo cuidado para separar meus papéis de pesquisador e de diretor, sobretudo em termos de relação pessoal com os árbitros e treinadores que participaram deste estudo. Afinal, assumir um cargo dentro da mesma instituição onde já conduzia minha pesquisa poderia interferir na coleta de informações, fazendo com que esses indivíduos mudassem suas narrativas para, digamos, dizer aquilo que o diretor quer/deve escutar ao invés de revelar suas reais experiências (YIN, 2016).

Eis meus desafios como pesquisador e, também, como o principal instrumento de pesquisa deste estudo.

3.2. CADERNO DO PESQUISADOR, GRAVAÇÕES DE ÁUDIO E VÍDEO TRANSCRITAS

Ao longo de todo o processo de elaboração do estudo, envolvendo leitura de textos, livros e artigos, delineamento metodológico, entrevistas etc., tive sempre um caderno ao meu lado, para anotações, rascunhos e rabiscos. O caderno foi utilizado de modo sistemático sempre que eu estava a realizar alguma ação da referida pesquisa, mas, em particular, no que tange à coleta de dados de campo, ele sempre foi utilizado como apoio, nunca como fonte exclusiva de consulta aos dados coletados.

---

[29] Apesar dos cenários distintos — Federação, Ligas, Jogos Escolares, a minha própria liga pedagógica —, a circulação de quase sempre os mesmos treinadores e árbitros me mostrou o quanto esta modalidade subsiste com pouquíssimos atores. Mesmo entre os dirigentes com os quais tive contato, era comum que, paralelamente à direção de uma entidade ou ao exercício de algum cargo nesta, ainda assim continuassem com seu trabalho de quadra, disputando competições. O handebol paulista é, definitivamente, "um pequeno mundo".

[30] Ver em: <https://fphand.com.br/home/federacao-paulista-de-handebol-lanca-o-departamento-cientifico-pedagogico/>. Última consulta em 1º de dezembro de 2021.

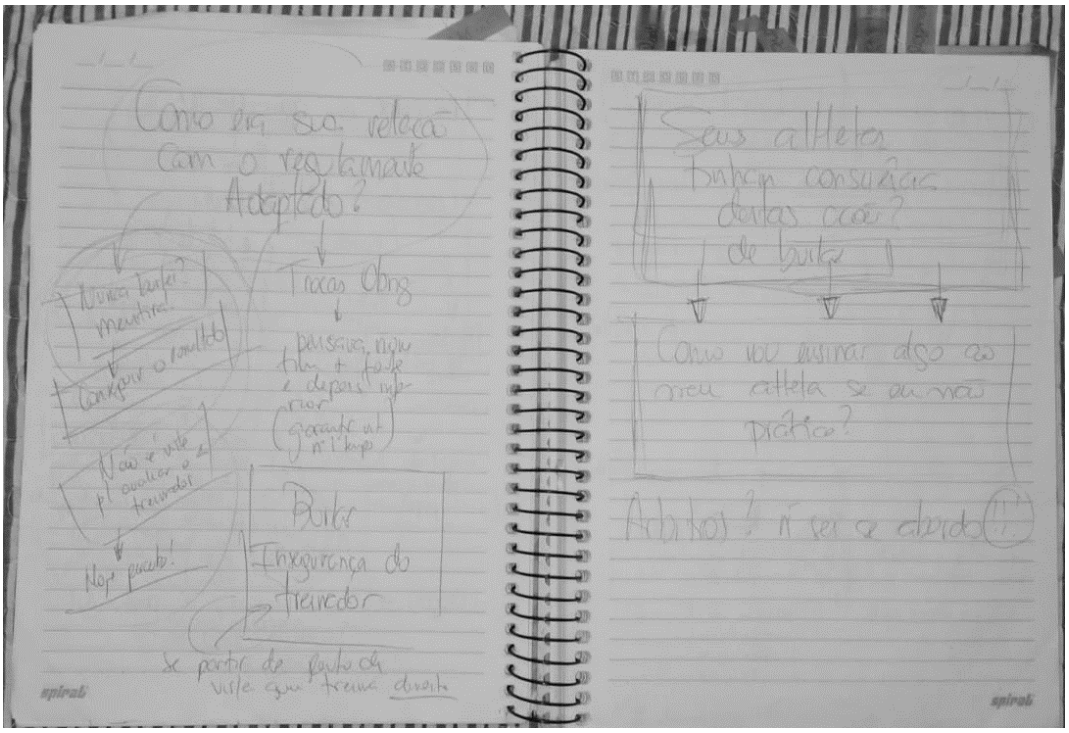


Figura 5. Caderno do pesquisador

Esclareço que em todas as ocasiões — visitas de campo, reuniões de regulamentos, grupos focais e entrevistas qualitativas e recorrentes — busquei valorizar mais a escuta e a observação do que ater-me a inúmeras anotações. Assim, o caderno tornou-se um espaço para a anotação de rótulos, termos e pequenas frases literais, evitando-se paráfrases na medida do possível (YIN, 2016). Além de usar o caderno dessa forma como ferramenta de auxílio, imediatamente, ao final de cada interação com o campo de pesquisa, eu fazia anotações nele com interpretações pessoais após um exercício de autorreflexão (YIN, 2016), as quais eram submetidas sempre a prova de validação nas entrevistas recorrentes.

Destaco que em todos os processos de coleta de informação de campo, servi-me de gravações de áudio por meio de aplicativos de gravação do celular, ou de vídeo a partir do recurso de chamada de vídeo na plataforma on-line *zoom meeting* que assinei durante o processo de entrevistas exploratórias e recorrentes, o que me permitiu reconsultar as informações e acrescentar anotações ao caderno.

A partir dos vídeos e áudios gravados, foram realizadas as transcrições completas, as quais foram arquivadas para posterior tematização. Os vídeos e áudios ficaram guardados até a finalização do processo de análise das transcrições, para garantir acesso a partes que precisassem ser revistas em caso de dúvidas, mas foram descartados assim que o estudo foi

encerrado, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível na seção de Apêndices deste trabalho.

3.3. GRUPO FOCAL

O advento da pandemia da COVID-19 no primeiro trimestre de 2019 me impediu de realizar a observação participante/visita ao local, como inicialmente delineado para este estudo. O objetivo dessas incursões em campo era, entre outros, estar presente nas rodadas da competição mirim para, a partir de uma análise *in locus*, identificar treinadores transgressores e subversivos, que seriam posteriormente convidados para a participação no estudo, visando-se a uma escolha intencional dos participantes. Infelizmente, não pudemos proceder desse modo.

Assim, o método escolhido para permitir a realização das entrevistas com o grupo de treinadores desejado para o bom andamento do estudo — evitando-se, assim, entrevistas com treinadores e treinadoras que não burlassem os regulamentos — consistiu em convidar, ainda na fase inicial do estudo, árbitros para a realização de uma reunião em grupo focal — um tipo de entrevista realizada com um número moderado de indivíduos com alguma experiência em comum, ou que supostamente compartilham algumas opiniões em comum, na qual o pesquisador assume o papel de moderador, que busca dar a todos e todas presentes a oportunidade de expressar suas opiniões (YIN, 2016) — para debater assuntos relevantes ao tema de pesquisa, bem como para coletar, com validação interna do grupo, nomes de treinadores-alvo do estudo (Figura 4).

Figura 6. Grupo focal realizado com árbitros e árbitras. Imagem alterada para garantir o anonimato dos participantes

Como eu sabia que esse assunto poderia ser delicado — pois, dentro de um padrão moralmente estabelecido, eu não queria de modo algum que os árbitros "dedurassem" os treinadores —, com todo o cuidado, esclareci que essa informação seria relevante para entender os motivos que levam esses treinadores a tensionar as regras modificadas, pois este estudo tinha como preocupação fundamental levar em consideração as experiências pessoais e profissionais desses treinadores. A despeito de toda precaução, houve total pré-disposição do grupo de árbitros para indicar nomes e/ou clubes em que esses treinadores atuavam. Tudo ocorreu sem muitos entraves.

Sempre que um nome ou clube era citado, eu validava a informação com os demais participantes do grupo de foco. Ao final da reunião, além de informações relevantes acerca da visão de árbitros sobre o contexto competitivo sub-12 da Federação Paulista de Handebol, 10 nomes/clubes foram levantados consensualmente, auxiliando na delimitação dos participantes em potencial do estudo.

3.4. ENTREVISTAS

3.4.1. Entrevistas qualitativas

Inicialmente, optei pela realização de entrevistas não estruturadas do tipo qualitativo sem a definição de um roteiro de entrevista prévio, baseando-me em eixos temáticos (Quadro 2) que foram definidos a partir de referenciais teóricos que vinham sendo previstos como marco teórico inicial e que foram momentaneamente suspensos por me conduzir a dificuldades interpretativas com as informações obtidas nas primeiras entrevistas[31]. Isso, porém, não invalidou o potencial desses três eixos temáticos, o que me levou a mantê-los como guia das entrevistas até o fim da coleta de informações, procedimento que foi complementado pelas entrevistas recorrentes, conforme destaco na próxima seção.

Entre os desafios na implementação de entrevistas qualitativas, dado seu tom conversacional, está a possibilidade de desvio do tema central, em razão da abertura oriunda da não estruturação de um roteiro prévio de entrevistas, bem como a ocorrência de dificuldades de compreensão da linguagem utilizada pelos entrevistados, caso os pesquisadores não tenham familiaridade com o contexto estudado (YIN, 2016). Como já dito

[31]Apesar das orientações de Yin (2016) sobre a necessária não diretividade e a manutenção da neutralidade para a condução das entrevistas, nas primeiras entrevistas realizadas senti-me inclinado à defesa da base teórica quando alguns pontos que a contradiziam foram levantados pelos treinadores, o que me levou a uma espécie de investida diretiva em busca de reexame das respostas que gerou certo incômodo nos entrevistados. Atentando ao fato, optei por conduzir o processo suspendendo momentaneamente os pressupostos teóricos até o momento estudado, orientando-me por uma abordagem fenomenológica, como dito anteriormente.

no item “Pesquisador como instrumento de pesquisa”, minha familiaridade com o cenário, bem como com os participantes, permitiu-me avançar na condução das entrevistas com segurança.

Quadro 2. Eixos que orientaram as entrevistas qualitativas

EIXO 1 – UM OLHAR ÉTICO ABRANGENTE Escopo - As buscas, desejos e vontades que alimentam a atuação profissional
EIXO 2 – UM OLHAR MORAL ABRANGENTE Escopo - Os deveres e obrigações que alimentam a atuação profissional
EIXO 3 – AS INTER-RETROAÇÕES ÉTICO-MORAIS ESPECÍFICAS AO TEMA DE PESQUISA Escopo - As transgressões e subversões, por parte do treinador, das regras pedagógicas das competições modificadas

3.4.2. Entrevistas Recorrentes

As entrevistas qualitativas foram concebidas inicialmente como as únicas fontes de informações disponíveis para o estudo, sobretudo devido aos limites impostos pela pandemia da COVID-19. Porém, ao longo do percurso, elas passaram a fazer as vezes de entrevistas exploratórias, assumindo um papel de familiarização com cada participante e de primeiras impressões sobre a temática do estudo (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). Dessa forma, após a substituição de uma abordagem a partir de uma base teórica inicialmente proposta por uma abordagem indutiva ao longo dessas entrevistas, muito foi revelado nesse primeiro contato, o que me fez entender como necessário o retorno aos entrevistados para aprofundamento em temas que contribuíssem para os objetivos da investigação. Optei, mediante esse diagnóstico, por adotar as entrevistas recorrentes como complementação metodológica.

As entrevistas recorrentes são apresentadas por Leite e Colombo (2006) como uma proposta alternativa de pesquisa qualitativa que busca valorizar o participante como fonte primária de informações, coadunando-se com o esforço fenomenológico por mim empenhado, visto que esse tipo de abordagem “[...] propicia a construção conjunta do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada” (LEITE; COLOLBO, 2006, p. 128), por serem tanto pesquisador como participante membros ativos do processo de coleta de informações, o que permite que a todo momento as interpretações das informações por parte do pesquisador sejam avaliadas e validadas pelos participantes enquanto aqueles mais próximos da realidade mesma que se visa capturar, o que confere rigorosidade ao processo de coleta de informações.

Dentre as principais características desse tipo de instrumento de pesquisa destacam-se, segundo Leite e Colombo (2006):

a) A escolha dos participantes é intencional, devendo ficar claro para eles o porquê de sua escolha;
b) Não são necessários muitos participantes;
c) A coleta de informações ocorre em etapas, sendo a primeira delas uma entrevista em que a questão básica do estudo é apresentada, dando abertura para que o entrevistado discorra sobre o assunto com pouca interferência do pesquisador;
d) Os resultados da entrevista, após transcritos, são analisados e categorizados numa matriz que será utilizada como fonte de diálogo para a segunda etapa;
e) Na segunda etapa, e em todas as outras, os resultados prévios da entrevista anterior são apresentados ao participante, havendo abertura para que este altere a organização exposta, complete-a ou proponha mudanças nela, podendo também ser apresentadas dúvidas e realizados esclarecimentos sobre as interpretações feitas pelo pesquisador, havendo nesse sentido um caráter semiestruturado;
f) A cada novo encontro e após análise da nova entrevista, existe a possibilidade de que mudanças sejam propostas à categorização inicialmente feita;
g) Podem ser realizadas mais entrevistas até que a questão original seja considerada esgotada em comum acordo.

A partir dessas características busquei, sempre ao final de cada entrevista, pré-agendar um novo momento com os participantes sempre que julgávamos necessário. Assim, antes de cada nova entrevista, efetuava-se toda uma série de processos analíticos propostos por Buffon e Neves (2021) — que será detalhada na seção específica sobre os processos analíticos empregados no estudo — para que, a cada novo encontro, eu pudesse apresentar um quadro geral daquilo que havia sido relevante à temática da pesquisa no encontro anterior, revelando minhas interpretações para validá-las, corrigi-las ou mesmo descartá-las.

Para cada participante, o processo de entrevistas percorreu um caminho distinto, havendo inclusive descarte de participantes após se perceber que estes não se abriam ao tema do estudo, desistências totais e parciais de participantes que não se sentiam confortáveis em debater uma temática tão delicada, bem como avanço de outros que mais se adequaram ao modelo de entrevistas proposto.

3.5. ESTAR ABERTO AO CONTATO EVENTUAL E ESPONTÂNEO

Outro modo de garantir minha permanente presença no campo de pesquisa — com todas as limitações advindas do cenário pandêmico — foi estabelecer uma abertura para que os treinadores — assim como árbitros e os dirigentes da FPHb — participantes do estudo pudessem manter contato comigo de modo ocasional caso alguma situação referente às transgressões e subversões às regras modificadas emergisse.

Para isso, todos os meus contatos pessoais foram disponibilizados, o que permitiu a livre iniciativa para trocas de informação, que em alguns casos foram bastante relevantes, indo ao encontro do objeto de pesquisa da investigação, como mostra a Figura 7.

Optei por esse curso de ação, pois, como destaca Yin (2016), muitas vezes a permanência no campo de investigações é mais desafiadora do que a abertura para a realização do estudo, e devido ao distanciamento de minha morada — Goiânia (GO) — em relação ao cenário do estudo — o estado de São Paulo —, problema que seria minimizado inicialmente por meio de visitas já planejadas às reuniões de diretoria e rodadas da competição, mas que não foram possíveis em função da pandemia de COVID-19, manter-me disponível foi o recurso possível naquele momento.

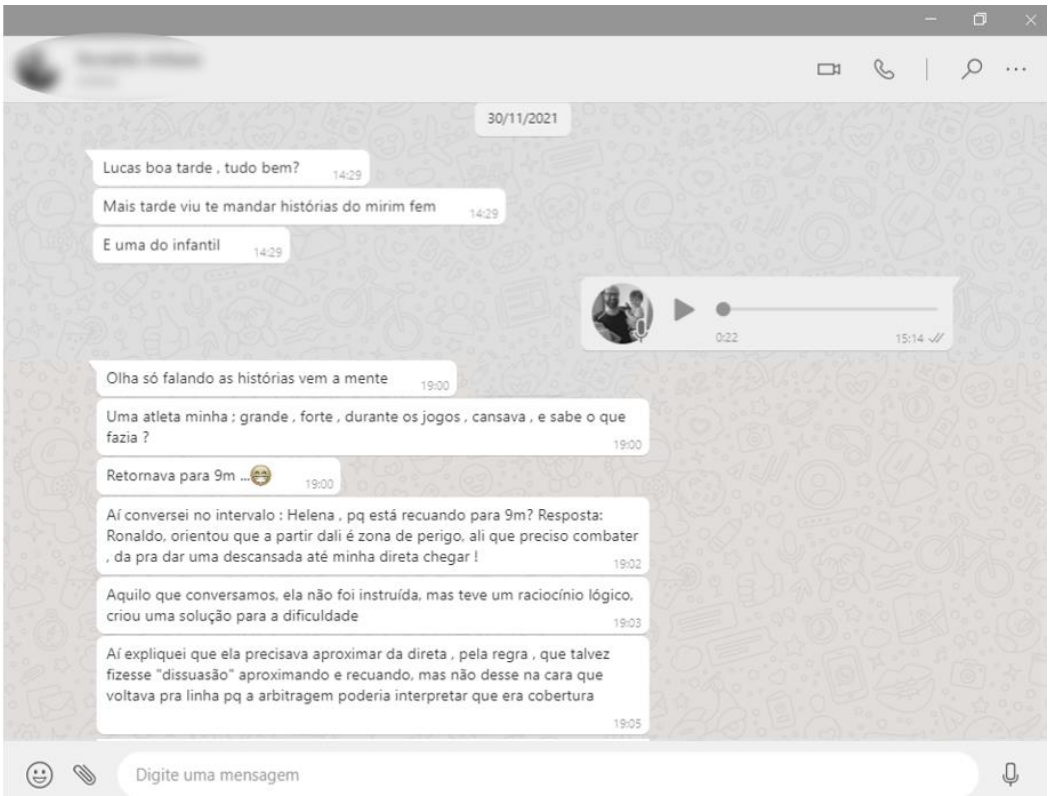


Figura 7. Manutenção do acesso ao campo de investigação por meio de contatos estabelecidos pelos próprios participantes

4. CONTEXTO DA PESQUISA

A presente investigação desenvolveu-se no cenário das competições sub-12 de handebol organizadas pela Federação Paulista de Handebol. Apesar de o estado de São Paulo ser um cenário de destaque no que tange à promoção esportiva federativa para crianças e jovens (ARENA; BÖHME, 2004) e ser o estado que mais se relaciona com o nascimento de atletas de rendimento olímpico brasileiro (TOZETTO et al., 2017), a escolha desse cenário em específico foi motivada por uma primeira investida realizada ainda em meu mestrado no sentido de compreender o papel que as regras modificadas assumem nesse contexto (LEONARDO, 2018).

Os resultados do meu estudo mostram a existência de intenções pedagógicas por trás dessas modificações, as quais assumem o papel de ajustamento da complexidade tática e tentativa de ampliar a participação dos atletas em quadra, mas acabam sofrendo com as intervenções de treinadores e treinadoras que as burlam, com destaque para a obrigatoriedade do uso do sistema defensivo individual, durante a prática concreta da competição, o que revela a necessidade de um maior esforço em pesquisas que busquem imbricar condutas morais e pedagógicas nesses cenários (LEONARDO et al., no prelo).

Estes são, porém, achados muito singulares, pois somente outros estudos em que estive envolvido e que tinham o handebol de crianças e jovens como cenário de pesquisa revelaram esta tendência de trapaça ou uso instrumental das regras associadas ao uso do sistema defensivo individual compulsório como modificação regulamentar (KRAHENBÜHL et al., 2019; LEONARDO et al., 2019), havendo, ao menos em minhas buscas, apenas um estudo a adotar uma abordagem qualitativa, o qual, ao analisar a postura moral de treinadores — de rúgbi — em competições de crianças, revelou resultados com traços comuns aos achados do cenário do handebol infantil (THEODOULIDES, 2003).

Embora já tivesse constatado essa tendência de burlar regras modificadas no handebol de crianças e jovens, sendo os treinadores apontados — por si mesmos, conforme meu mestrado — como promotores dessas ações, não tive, à época de meu mestrado, o *feeling* de avançar na temática de modo mais aprofundado, tamanha foi a novidade revelada, pois não dispus de tempo para pensar em como explorá-la devidamente naquele momento.

Dada a possibilidade aberta de intervenção direta com os treinadores nesse contexto em específico, entendo que esta seja uma oportunidade peculiar para consultar os próprios treinadores, os quais relatarão suas experiências conflitivas com os regulamentos

modificados, o que permitirá revelar novas informações para fomentar os debates acerca da atuação de treinadores e treinadoras em competições modificadas para crianças e jovens.

5. PARTICIPANTES DA PESQUISA

5.1. PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS PARA A INCLUSÃO

Delimitar quais treinadores de fato faziam uso de trapaça e jogabilidade em seus jogos de modo recorrente foi o *primeiro* desafio deste estudo — afinal, por termos como foco a resolução de dilemas práticos a partir da opção por atitudes transgressoras e subversivas em relação ao jogo modificado, seria necessário encontrar meios para uma ação mais assertiva, tendo em vista que as competições estavam paralisadas em função da pandemia da COVID-19, impedindo-me de ir a campo, analisar os jogos e avaliar quais seriam os treinadores e treinadoras a serem convidados para o estudo.

Diante desse cenário, utilizei a estratégia de convidar os árbitros e árbitras atuantes na categoria mirim para uma conversa em grupo focal em modalidade on-line via *zoom meeting*, que foi gravada em áudio e vídeo, a partir da qual pude coletar indicações de treinadores e treinadoras que na opinião do grupo eram aqueles que mais recorrentemente faziam uso de condutas transgressoras e subversivas em relação às regras e ao papel pedagógico da competição.

Após consulta com o vice-presidente em exercício da FPHb, foram convidados doze árbitros e árbitras, sendo nove homens e três mulheres, entre aqueles que mais atuaram nas competições mirins entre 2015 e 2019. Após assinatura do TCLE (Apêndice a), seis participaram da reunião, sendo cinco árbitros e uma árbitra, conforme listado no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3. Árbitros e árbitra participantes do grupo focal

Árbitro	Gênero Declarado	Nível	Experiência na categoria sub-12
A1	Homem	Nacional B	13 anos
A2	Homem	Nacional A	8 anos
A3	Homem	Nacional A	7 anos
A4	Homem	Nacional A	5 anos
A5	Homem	Nacional A	3 anos
A6	Mulher	Nacional A	3 anos

A duração do grupo focal foi de 1 hora, 40 minutos e 37 segundos, e ele foi conduzido de maneira não estruturada, pois busquei inicialmente estabelecer uma relação de confiança com o grupo, permitindo que outros assuntos pertinentes ao meu papel como

Diretor Pedagógico fossem tratados. Deste modo, tão somente quando houve abertura para buscar informações mais detalhadas sobre quem eram os treinadores e treinadoras que mais faziam uso de trapaça e da jogabilidade, adentrei o assunto.

Durante a conversa, treze nomes foram citados direta — pelo primeiro nome — ou indiretamente — pelo nome da equipe que representava — pelos árbitros e árbitras, que após alguma deliberação interna, debatendo com mais detalhamento esses mesmos nomes, chegaram consensualmente a 10 nomes, sendo uma treinadora e nove treinadores. Destes, oito aceitaram participar, assinando o TCLE específico, totalizando 1 treinadora e 7 treinadores (Quadro 4).

Quadro 4. Treinadores inclusos no estudo

Treinador	**Gênero Declarado**	**Naipe com que Trabalha**	**Experiência na categoria sub-12**
T1	Homem	Feminino	15 anos
T2	Homem	Masculino	12 anos
T3	Homem	Masculino	9 anos
T4	Homem	Feminino	10 anos
T5	Homem	Masculino	9 anos
T6	Homem	Masculino	8 anos
T7	Homem	Feminino	5 anos
T8	Mulher	Masculino	4 anos

6. COLETA DAS INFORMAÇÕES DE CAMPO

Os dados foram coletados mediante múltiplos instrumentos de pesquisa, mas de forma mais concentrada durante a realização das entrevistas exploratórias e recorrentes. Houve, ainda, o contato espontâneo via WhatsApp ou pela solicitação de chamadas de vídeo por parte de alguns entrevistados. Estas informações estão expostas detalhadamente no Quadro 5.

Quadro 5. Formas utilizadas para coletar as informações deste estudo

Treinador	Entrevista Exploratória (tempo)	Entrevistas Recorrentes								Interações espontâneas		
		1ª	T	2ª	T	3ª	T	4ª	T	Texto	Áudio	Vídeo
T1	89’	x	27’	x	26’	+	18’			x	x	
T2	58’	x	22’	x	32’	/				x		
T3†	39’	x	28’	*	13’							
T4	46’	x	32’	+	27’					x	x	
T5	72’	x	45’	x	37’	X	32’	+	18’	x		
T6†	105’	x	62’	x	58’	-					x	x
T7	77’	x	78’	x	34’	+	27’					
T8	48’	x	27’	x	37’	X	35’	/		x	x	

Legenda:
- “†” excluídos do estudo
- “x” participou e marcamos outra conversa;
- “*” não assumiu sua postura transgressora/subversiva, e optei por encerrar as entrevistas;
- “+” participou, validando e corrigindo interpretações sem que fossem necessárias mais entrevistas;
- “/” não quis mais participar desta nova etapa de entrevistas, alegando não estar mais à vontade para a conversa, mas autorizou a publicação dos dados até o momento obtidos;
- “-” não quis mais participar desta nova etapa de entrevistas, alegando não estar mais à vontade para a conversa, e não autorizou a publicação dos dados até o momento obtidos.

Durante as entrevistas exploratórias, a maior dificuldade foi fazer com que os treinadores entendessem que o foco eram suas próprias atitudes e não as de terceiros, de modo que foi frequente a necessidade de recondução da entrevista para que os treinadores falassem sobre suas próprias atitudes transgressoras e subversivas. Isso levou ao descarte do T3, que não se abriu para falar de suas próprias experiências de desvio às regras modificadas.

Como a concepção metodológica original não previa o uso de entrevistas recorrentes, o agendamento dessas entrevistas subsequentes à exploratória foi sendo feito dentro das possibilidades e viabilidade de agendas, havendo em alguns momentos sobreposições que me fizeram conduzir as entrevistas recorrentes com dois ou três treinadores ao mesmo tempo.

Destaco que foi durante as entrevistas recorrentes que T2, T6 e T8 relataram desconforto com o aprofundamento que foi sendo conferido à temática — o que levou T6 a solicitar que todos os dados até então coletados fossem por mim desconsiderados e não utilizados no estudo, alegando receio de que pudessem descobrir sua identidade por meio da exposição pública de suas opiniões, e T2 e T8 a deixar de participar dos procedimentos de coleta, mas autorizando a utilização dos dados até então obtidos para a pesquisa.

Dado o grande volume de informações que se desviaram do tema de pesquisa, especialmente na entrevista exploratória, e que não apresentaram relevância direta para o estudo, optei por uma transcrição restrita apenas aos excertos que julguei importantes para a investigação. Para isso, ouvi duas vezes cada uma das entrevistas exploratórias em sua íntegra

em dias distintos, anotando os tempos das falas que eram mais importantes para a pesquisa, para que somente após esse procedimento fossem realizadas as transcrições.

O uso das entrevistas recorrentes se mostrou muito importante para a validação das informações obtidas mediante o permanente contato com o mesmo participante. Por adotar uma abordagem indutiva, com esforço fenomenológico, eu tinha como compromisso realizar, da forma mais fidedigna possível, a adequação das interpretações que fazia previamente das impressões de cada treinador e treinadora, e, para isso, as opiniões dos treinadores sobre minhas interpretações mostraram-se um procedimento necessário e importante.

Em alguns casos, as sínteses que realizava eram validadas, mostrando que havia sido capaz de aproximar minhas percepções daquelas relatadas pelos entrevistados. Em outros momentos, houve por parte dos participantes correções, novas justificativas e aberturas para novas perguntas, estas centradas nas divergências entre a minha interpretação e aquilo que, por assim dizer, os entrevistados quiseram transmitir com os relatos de experiências individuais.

7. PROCESSOS ANALÍTICOS

Os processos analíticos foram realizados em duas etapas: a primeira relacionada às análises realizadas após a entrevista exploratória e ao longo das entrevistas recorrentes, em que me vali da abordagem fenomenológica (ALVES; BUFFON; NEVES, 2021); a segunda, já com um *corpus* bem definido e bastante enxuto, quando conduzi um processo a partir da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006, 2020). Apresento a seguir cada uma destas etapas separadamente, buscando mostrar exemplos dos procedimentos realizados e ajustes necessários às propostas dos autores citados em função das dinâmicas inerentes a esta investigação.

7.1. ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

Busquei aproximar o máximo possível os procedimentos analíticos ao longo das entrevistas recorrentes das três etapas apresentadas por Alves, Buffon e Neves (2021), denominadas *epoché, redução* e *hermenêutica*, no que tange a uma abordagem de pesquisa de natureza fenomenológica.

A *epoché* representa o esforço em colocar o fenômeno estudado num estado de "suspensão". Isso não quer dizer que todo o conhecimento anterior que eu já possuía sobre o cenário — dadas as minhas variadas experiências com o contexto de competições modificadas

no handebol de crianças já relatadas — bem como os prováveis caminhos teóricos delineados para o embasamento do estudo foram abandonados — ficando à disposição para a análise final dos resultados deste trabalho —, mas que momentaneamente, de algum modo, fiz um esforço no sentido de fazê-los interferir minimamente na coleta das informações de campo.

Na *redução*, já com as informações coletadas, as partes significativas das entrevistas já transcritas foram destacadas, sempre se mantendo em segundo plano o diálogo com o contexto de sua fala. A ideia dessa etapa foi construir "unidades de sentido" que pudessem alimentar os primeiros códigos e categorias prévias obtidas de forma indutiva.

Já a etapa *hermenêutica* teve por objetivo desvelar informações encobertas, fazendo-as emergir por meio de uma explicação ou tradução das ideias literais dos entrevistados. Nessa etapa, eu ainda não havia proposto a realização da análise cruzada entre os treinadores participantes, por ter como compromisso naquele momento devolver individualmente as análises realizadas a partir das informações individualmente obtidas para apreciação dos entrevistados a cada nova entrevista recorrente. O interessante é que, durante a etapa hermenêutica, todo o esforço empreendido durante a *epoché* foi abandonado — afinal, as minhas experiências pessoais e crenças alicerçadas em estudos e pesquisas que já havia procurado previamente acerca das dimensões ético-morais ganharam espaço e foram fundamentais para que eu pudesse trazer as minhas interpretações ao objeto de pesquisa, fazendo valer meu papel como principal instrumento desta investigação (YIN, 2016).

O que pude notar é que a própria dinâmica de recorrência das entrevistas serviu para que todo o esforço fenomenológico ganhasse corpo, pois a cada retorno aos treinadores, minhas interpretações eram a eles apresentadas, além de perguntas que eu havia formulado a partir de lacunas ou contradições percebidas com base nessas interpretações. Graças à exposição de minhas percepções no retorno aos treinadores, as entrevistas recorrentes serviram de processo de validação feita pelo próprio entrevistado, de modo a me aproximar o máximo possível da pretensão fenomenológica adotada, uma vez que as informações sempre passavam pelo escrutínio dos entrevistados — ou seja, eu permitia, a cada retorno, interpelações por parte do entrevistado, que me conduzia a interpretações cada vez mais próximas dos reais sentidos de suas falas e opiniões.

Com relação aos contatos eventuais, busquei adotar os mesmos procedimentos analíticos, aguardando deles um parecer sobre a matriz interpretativa que fazia, e, quando necessário, dava continuidade às conversas nestes ambientes informais sempre com aval para inclusão como parte do *corpus* do estudo.

A Figura 8 busca esquematizar os processos realizados, e no Quadro 6 mostro um exemplo desses processos, o qual parte de uma fala extraída da entrevista exploratória, seguida de minhas interpretações e questões levantadas na etapa hermenêutica, donde se cria um ciclo de recorrências que finda apenas na terceira entrevista recorrente, quando o assunto é percebido como plenamente contemplado.

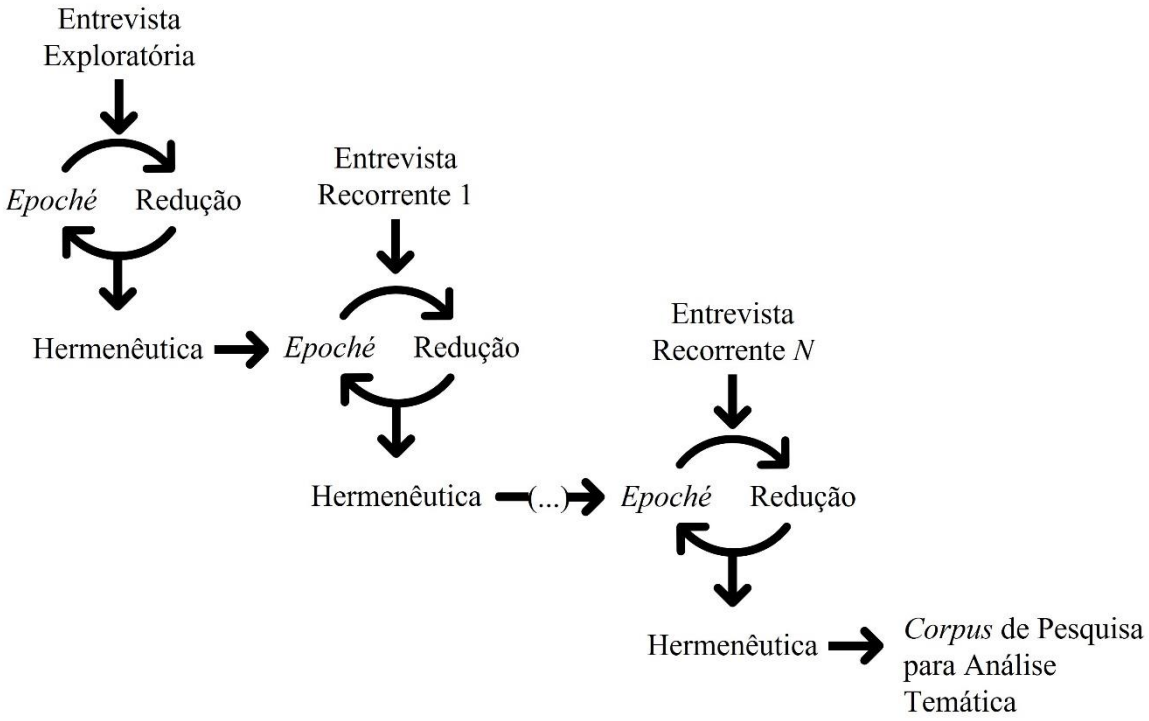


Figura 8. Esquema analítico realizado ao longo das entrevistas recorrentes a partir da abordagem fenomenológica

Quadro 6. Exemplo do processo analítico oriundo a partir de uma abordagem fenomenológica implementada por meio de entrevistas recorrentes

<table>
<tr><td colspan="2">T1 – RELATO 1 – ENTREVISTA EXPLORATÓRIA:</td></tr>
<tr><td colspan="2">“Às vezes o comportamento, na hora, foi só um dia ruim. Ou às vezes ele tem uma filosofia, mas que para competir acaba se chocando. Quantas vezes eu parei ‘opa, pera aí’, aí eu vou embora do jogo me culpando porque eu lá no meu íntimo não acredito que tem que ser tão competitivo no mirim, mas para manter meu emprego, para manter uma linha, para satisfazer os desejos da equipe ou dos pais, eu me comporto de maneira que falo ‘que é isso?’, ‘que absurdo!’” (Relato 1 de T1, Entrevista Exploratória).</td></tr>
<tr><td colspan="2">INTERPRETAÇÕES APÓS ENTREVISTA EXPLORATÓRIA:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Relata que pressões externas podem interferir em suas decisões ao longo da competição, levando-o a agir de modos que são "absurdos". Fica como questão: tais absurdos são apenas comportamentais, na relação com a criança, ou também se manifestam a partir do olhar transgressor sobre a regra?</td></tr>
<tr><td colspan="2">RETORNO – ENTREVISTA RECORRENTE 1:</td></tr>
<tr><td colspan="2">“Eu já me vi burlando o regulamento. Porque a gente é naturalmente competitivo. Então se for preciso infringir e percebo que não vou ser punido, se eu não vou prejudicar minha equipe... eu posso adaptar a forma de jogar... tá, eu tô transgredindo algo, mas isso não vai me trazer prejuízo para minha imagem e pode ajudar minha equipe, a gente vai se testando, né? Tipo ‘aqui eu posso!’ e aí eu modifico uma forma de jogar, eu faço uma modificação ali que não vai me trazer esse prejuízo” (Relato 2 de T1, Entrevista Recorrente 1 em complemento ao Relato 1).</td></tr>
<tr><td colspan="2">INTERPRETAÇÃO APÓS ENTREVISTA RECORRENTE 1:</td></tr>
<tr><td colspan="2">T1 indica que a competitividade é inerente ao papel do treinador e entende que transgredir o regulamento, em alguns momentos específicos, não traz prejuízo para si mesmo, além de ajudar sua equipe, e que este é um processo que vai sendo construído em meio à sua própria prática. Preciso retomar a temática e buscar exemplos concretos sobre como ele propõe tais transgressões.</td></tr>
<tr><td colspan="2">RETORNO – ENTREVISTA RECORRENTE 2:</td></tr>
<tr><td colspan="2">“ Mas, Lucas, tem outros pontos importantes, por exemplo, todo mundo isola lá [...] você põe duas meninas lá no fundo, tira pivô do centro da quadra, deixa três armadores bem longe... leva a bola pra um lado e a menina desmarca do lado contrário e já era, já perdeu [a marcação], porque tem muito espaço ali e a menina [que defende] para conseguir jogar ali precisa controlar dois pontos [bola e adversários que estão em lados opostos da quadra] [...] então, você precisa controlar dois pontos: ‘Oh, você não pode perder essa menina aqui e ao mesmo tempo você tem que saber onde tá a bola’ e aí às vezes, naturalmente ela dá um passo pra trás [afastando-se mais do que o regulamento permite]. E aí eu tenho que tá engessado de seguir o regulamento à risca? A resposta foi da criança, ela está aprendendo a fazer aquilo que é o melhor pra ela jogar bem” (Relato 3 de T1, Entrevista Exploratória 2 em complemento ao Relato 2).</td></tr>
<tr><td colspan="2">INTERPRETAÇÃO APÓS ENTREVISTA RECORRENTE 2:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Há algo novo aqui! Trapacear como uma forma de dar à criança a oportunidade de agir no sentido de um jogar bem? Mas trapacear não é uma coisa proibida? Retornar ao assunto e verificar como T1 justifica este tipo de decisão e se o sentido é este mesmo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">RETORNO – ENTREVISTA RECORRENTE 3:</td></tr>
<tr><td>“Eu já vi jogadores extremamente inteligentes que já têm uma tática individual, de ‘Por que eu vou subir até lá se a região ou a zona de perigo é aproximando na zona de nove metros? Eu vou me posicionar aqui [em proximidade ao atacante] por quê? Eu vou cansar menos, vou ser mais efetivo, eu vou proteger o centro da quadra, eu vou cumprir o que é o meu papel aqui como base da defesa’” (Relato 4 de T1, Entrevista Recorrente 3 em complemento ao Relato 3).</td><td>“Se a gente tiver, vou dar um exemplo da minha grandona [...] ela faz uma dissuasão — não sei se dá pra chamar assim —, ela aproxima um pouquinho e de novo recupera espaço e afasta. Isso, a gente proibir isso é contra o entendimento do jogo, é contra um princípio defensivo do jogo que é super importante [...], a gente vai conversar e eu vou permitir que isso aconteça” (Relato 5 de T1, Entrevista Recorrente 3 em complemento ao Relato 3).</td></tr>
<tr><td colspan="2">INTERPRETAÇÃO APÓS ENTREVISTA RECORRENTE:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Relata que apesar de haver decisões transgressoras que são orientadas por motivos próprios, há também a concordância com tais condutas quando estas emergem dos próprios jogadores, ou seja, em busca de defender maior liberdade de ação dos jogadores quando estes constroem respostas táticas que sejam interessantes, mesmo que estas entrem em conflito com o regulamento, colocando em suspensão o valor do regulamento em situações como estas. Como respaldar isso?</td></tr>
</table>

O resultado desses processos consecutivos foi a definição de um *corpus* bastante enxuto com base em cada procedimento hermenêutico realizado, focado nos excertos literais que mais se destacaram na entrevista exploratória e ocuparam assim um lugar maior na hierarquia, seguidos de minhas interpretações (Apêndice B) ao longo do processo de entrevistas. Tais procedimentos colaboraram decisivamente para a Análise Temática empregada posteriormente, compondo inclusive algumas das fases deste processo metodológico.

7.2. ANÁLISE TEMÁTICA

A análise temática (BRAUN; CLARKE, 2020) é um método de análise qualitativa utilizado para "[...] identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos" (SOUZA, 2019, p. 52) que, ao adotar um caráter *reflexivo*, valoriza em sua abordagem o poder de interpretação do pesquisador frente às informações obtidas em campo, aspecto que se relaciona de forma íntima com o processo de definição do *corpus* que utilizei nessa etapa analítica a partir do processo hermenêutico oriundo da abordagem fenomenológica antes descrita. Assim, a análise temática é caracterizada por sua fluidez e flexibilidade — o que não resulta em ausência de rigorosidade, uma vez que seus processos internos buscam resguardar a importância da recursividade, ou seja, de um constante retorno dos processos realizados a partir das fontes de informação à produção do texto original (BRAUN; CLARKE, 2006), o que permite ao pesquisador rever suas análises em busca de estabilidade e confiabilidade para o processo analítico (FLICK, 2010).

Dada a abordagem indutiva com a qual conduzi todo o processo de coleta de informações, o caráter reflexivo previsto nessa forma de realização da análise temática coaduna-se com os caminhos por mim trilhados nesta investigação[32], por valorizar as descobertas realizadas ao longo de toda esta trajetória, além de possibilitar o devido reconhecimento do meu papel como instrumento de pesquisa, portanto abrindo espaço para que, depois de um esforço fenomenológico com idas e vindas entre a *epoché* e a hermenêutica, finalmente, na etapa de tematização dos dados, toda a minha história como treinador, que pôde me ajudar na condução do estudo, bem como os conhecimentos e

[32] Relembro, neste momento, que o marco teórico deste estudo surge ao longo da investigação, e não antes desta. Logo, toda a reflexividade empregada nos processos analíticos oriundos da abordagem indutiva realizada foi fundamental para a definição da lente que utilizo neste estudo a partir de Ricoeur (2014), e não o contrário, como poderia ser presumido pelo fato de, em obediência à norma de escrita acadêmica, eu ter de apresentar meu marco teórico antes dos processos metodológicos. Todo o processo aconteceu em meio ao contato com as informações de campo.

habilidades atrelados a pesquisa adquiridos nos últimos anos, pudesse ter seu lugar nesses caminhos metodológicos.

Em sua forma clássica — oriunda de Braun e Clarke (2006) —, a análise temática possui seis fases, conforme o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7. Fases da análise temática. Fonte: Braun e Clarke (2006) – tradução livre.

Fase	Descrição
1. A familiarização com os dados	Transcrever dados (se necessário), ler e reler os dados, anotando-os: ideias iniciais.
2. A codificação	Codificar recursos interessantes dos dados de maneira sistemática em todo o conjunto de dados, agrupando dados relevantes para cada código.
3. Buscando os temas	Agrupar códigos em temas em potencial, reunindo todos os dados relevantes para cada um desses temas.
4. Revisando os temas	Verificar se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (Nível 1) e todo o conjunto de dados (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise.
5. Definindo e nomeando os temas	Análise contínua para refinar as especificidades de cada tema e descrever a história geral dos temas: a análise gera definições claras e nomes para cada tema.
6. Produzindo o relatório	A última oportunidade de análise. Seleção de exemplos de extratos vívidos e convincentes e análise final de extratos selecionados, relacionando-se a análise com a questão de pesquisa e literatura e produzindo-se um relatório acadêmico da análise.

Considerando cada uma dessas etapas, e tendo em vista que a utilização de entrevistas recorrentes permitiu adiantar uma série de análises prévias, findando num *corpus* de pesquisa enxuto para cada treinador participante, entendo que a primeira etapa — a familiarização com os dados — ocorreu de forma orgânica ao longo da própria coleta das informações, o que de fato é desejável para o pleno emprego da análise temática (SOUZA, 2019).

Deste modo, o maior esforço analítico ocorreu nas fases intermediárias propostas por Braun e Clarke (2006), dado o forte teor recursivo que interliga a busca por temas, a revisão destes temas e a sua nomeação. É difícil precisar quantas tentativas de definição de temas foram realizadas, mas consigo fixar com exatidão o tempo necessário para que os temas estivessem satisfatoriamente definidos — e mesmo assim, quando da escrita dos resultados e discussões desta investigação, alguns ajustes ainda foram necessários. Foram 32 dias, com pelo menos seis horas de dedicação diária, de um intenso e exclusivo trabalho sobre a base de informações oriundas de todos os processos já realizados ao longo das entrevistas recorrentes.

O maior esforço analítico, dado o alto grau de recursividade empregado, ocorreu na articulação das etapas relacionada à codificação, busca e revisão dos temas. Nessa etapa, também houve a seleção dos excertos que faziam parte do *corpus* de pesquisa oriundo da análise realizada a partir da abordagem fenomenológica — a familiarização com os dados —, uma vez que algumas passagens selecionadas da entrevista exploratória e das primeiras

entrevistas recorrentes foram sendo ressignificadas ao longo de todo o processo de entrevistas, de modo que as informações cuja forma foi se tornando mais estável nos relatos individuais de cada treinador foram aquelas selecionadas para ilustrar a narrativa construída a partir dos dados de campo.

Para a definição dos temas, adotei como critério seu significado para o estudo, sem me preocupar com a frequência com que os treinadores apresentavam relatos sobre cada um deles, nem mesmo estabelecer como necessário que cada treinador tivesse representatividade obrigatória em cada um dos temas, e ao se iniciar a produção da seção de resultados e discussões desta investigação, foram, ainda assim, realizados alguns ajustes aos nomes dados aos temas e subtemas, bem como um pequeno movimento de reorganização sobretudo dos subtemas, com agrupamento e separação destes a fim de verificar a configuração que melhor orientaria a produção do texto.

Tento ilustrar o esforço despendido, bem como o grau de recursividade entre as etapas propostas por Braun e Clarke (2006, 2020) e os processos de análise temática realizados neste estudo, conforme Figura 9.

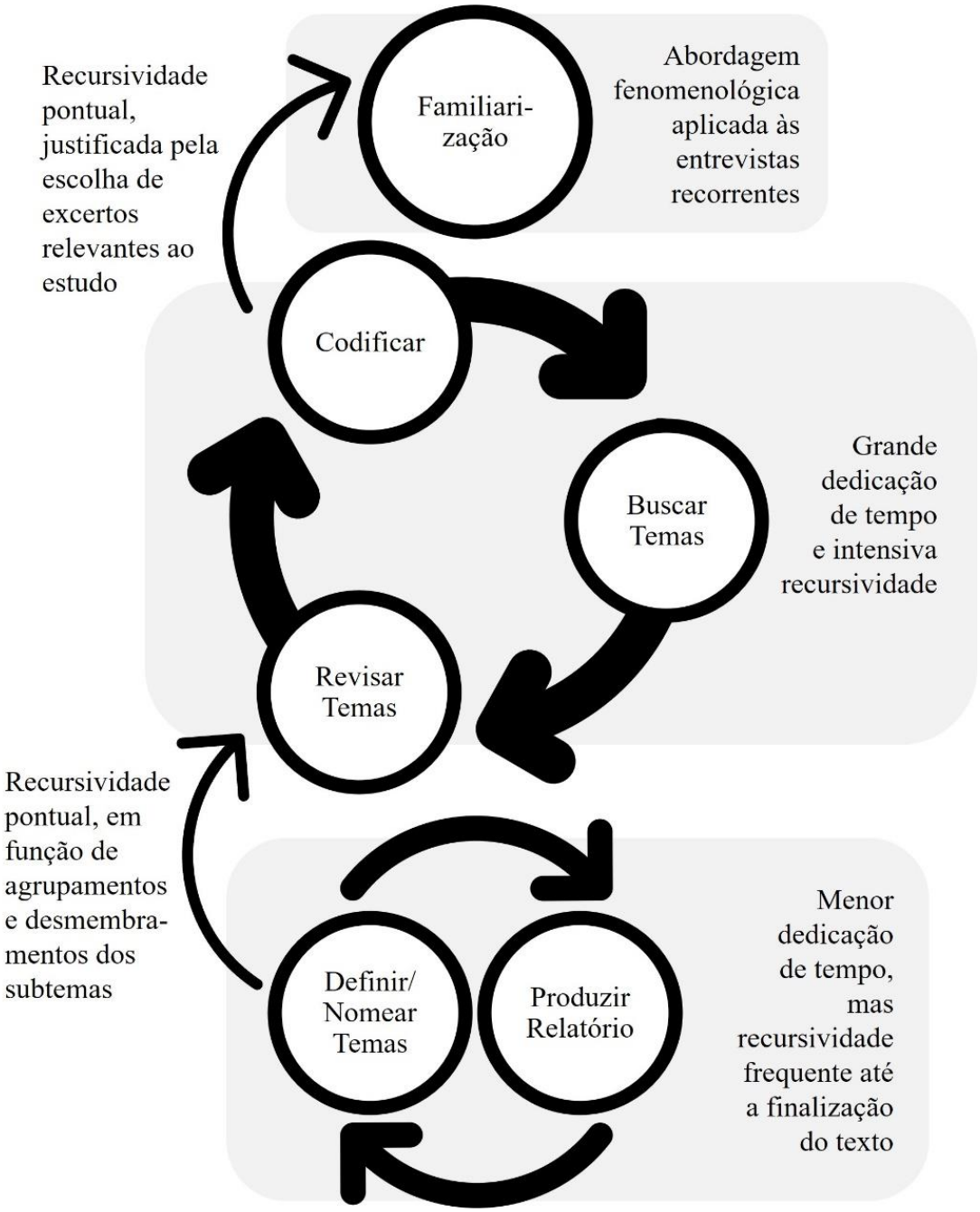


Figura 9. Detalhamento das etapas da Análise Temática Reflexiva empregada a partir de Braun e Clarke (2006. 2020)

Desse processo, emergiram quatro temas, agrupados dois a dois em dois eixos norteadores que foram posteriormente elaborados com base no marco teórico desta investigação, contendo cada tema seus respectivos subtemas, que se articulam a partir do que é proposto na Figura 10 e são apresentados no Quadro 8.

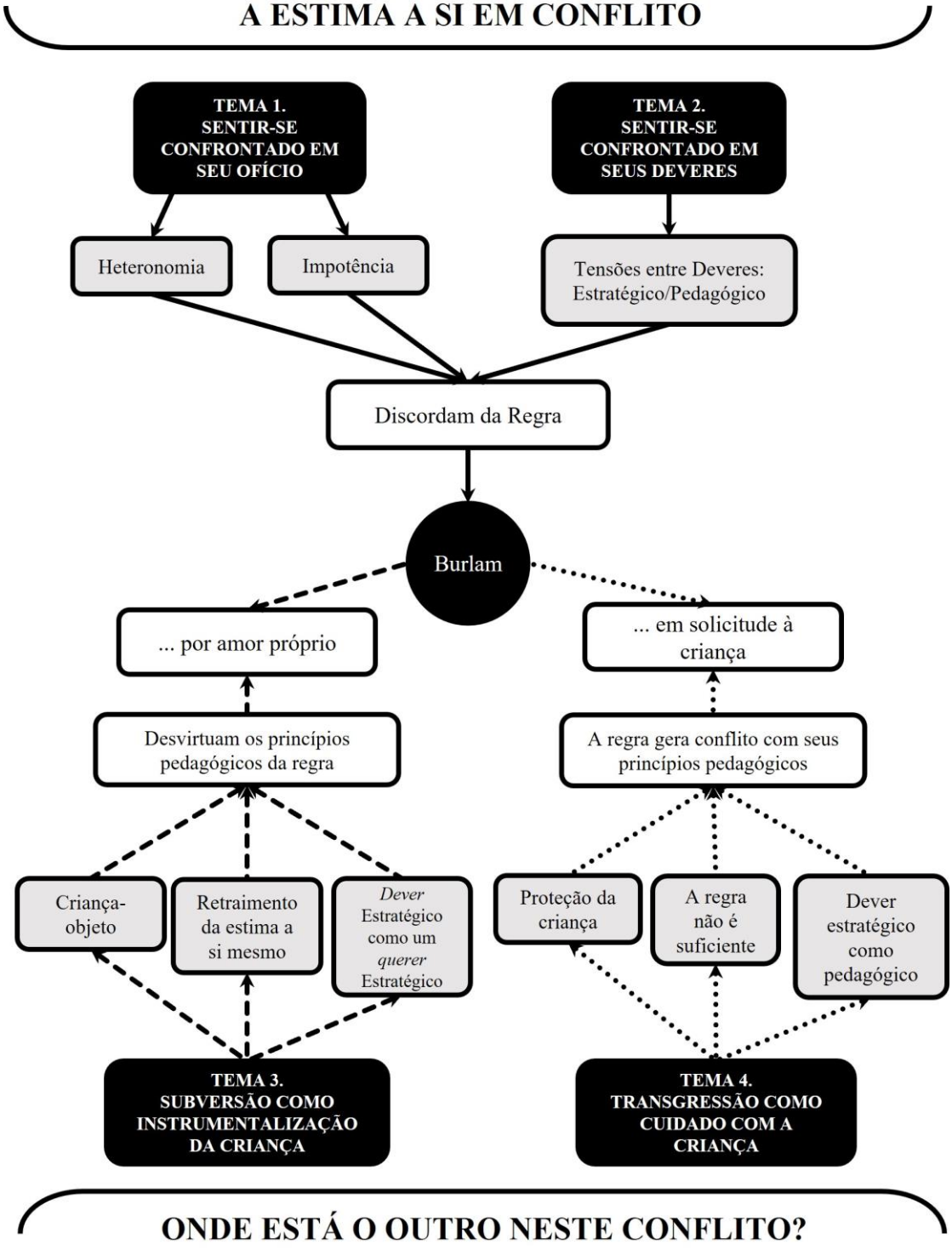


Figura 10. Mapa advindo do processo de Análise Temática que representa cada tema e suas inter-relações a partir da ideia de burlar a regra modificada. Fonte: o autor.

Quadro 8. Temas e Subtemas originados da análise temática reflexiva. Fonte: o autor.

<table>
<tr><td>Eixo Norteador</td><td colspan="2">A estima a si em conflito</td><td colspan="2">Onde está o outro neste conflito?</td></tr>
<tr><td>Tema</td><td>Sentir-se confrontado em seu ofício</td><td>Sentir-se confrontado em seus deveres no plano estratégico-tático</td><td>Subversão como instrumentalização da criança</td><td>Transgressão como cuidado com a criança</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Subtemas</td><td rowspan="2">A regra enquanto imposição externa: a heteronomia moral</td><td rowspan="4">Agir no plano estratégico-tático: um querer que é um dever</td><td>A jogabilidade como um jogar com as regras</td><td>A regra negociada em seus limites</td></tr>
<tr><td>A jogabilidade como instrumentalização da criança</td><td>A trapaça como recurso da criança que responde aos problemas do jogo</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Sentir-se limitado em seu ofício de treinador</td><td>A jogabilidade como reconhecimento (astuto) do sentido pedagógico da regra</td><td>A trapaça como prescrição do treinador visando à aprendizagem da criança</td></tr>
<tr><td>A jogabilidade como astúcia e imoralidade</td><td>A trapaça como recurso de proteção à criança</td></tr>
</table>

8. ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo teve autorização da instituição (Anexo B) e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (CAAE 57799916.1.0000.5404) (Anexo C). Todos os participantes assinaram digitalmente, por meio de aceite registrado por formulário do *Google*, o TCLE específico (Apêndice A) para participação no estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Seguindo a organização resultante dos processos metodológicos empregados, divido a apresentação dos resultados em duas partes: uma que abarcará as temáticas inclusas sob o guarda-chuva relacionado à "Estima a si em conflito", e outra que discorrerá sobre o tema "Onde está o outro neste conflito".

Esclareço, ainda, que opto, por uma questão bastante pessoal, por realizar a apresentação dos resultados conjuntamente com a discussão feita em cotejo com a literatura. Trata-se de uma forma de escrita cuja narrativa mais me afeiçoa, pois uno num mesmo momento a estrutura composta pelos relatos dos treinadores às considerações advindas das diversas áreas que atravessam este estudo — a filosofia moral, a filosofia do esporte e a Pedagogia do Esporte.

1. PARTE 1 – A ESTIMA A SI EM CONFLITO

> Não é que tenhamos perdido as mãos, mas sim que nos foram cortadas; não é que tenhamos perdido os gestos (e as maneiras), mas sim que tenham sido ignorados e menosprezados; não é que tenhamos perdido a língua, mas sim que nos ensinaram a falar em uma que não é a nossa.
>
> Jorge Larrosa
> "Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor"

A partir dos três estágios da pequena ética de Ricoeur (2014), tomo para esta primeira parte das apresentações dos resultados e discussões a primeira premissa baseada na *visada da vida boa*, que, por ser representada pela pergunta "que vida quero viver?" (LA TAILLE, 2006), se relacionará com a busca do treinador no que tange a suas convicções pessoais sobre o seu *ofício*, representada pela ideia de um *treinador que se quer ser*.

Dito isso, a primeira etapa de sua *visada ética* é descrita por Ricoeur (2014) como orientada para o entendimento da *estima de si mesmo* — ou *autoestima*, a partir das sobreposições teóricas que La Taille (2006) propõe à sua leitura sobre Ricoeur — no plano teleológico, e por ser necessário que aquilo que *se quer para si* passe pela norma moral, a estima a si mesmo terá como réplica no momento deontológico o conceito de *autonomia*. Em outros termos, estimar-se a si mesmo mediante a relação com os imperativos do dever é equivalente à condição de autonomia moral.

Para Ricoeur (2014), se a estima a si mesmo representa a capacidade de reconhecer-se capaz de dar início à sua própria busca, que, se orientada para o bem, permite ao indivíduo estimar-se positivamente, a autonomia se configurará como o reconhecimento de

si mesmo como capaz de deliberar bem e com valor pretensamente universal. Ambas, portanto, cada uma em seu momento, compartilham a ideia de um indivíduo capaz e autossuficiente, e portanto resistente a determinações externas.

Isso significa que mais do que analisar aquilo que o *treinador quer para si* em seu ofício, é preciso compreender aquilo que *ele deve fazer* enquanto treinador — afinal, a pergunta que representa a esfera moral é "como devo agir?" (LA TAILLE, 2006). Assim, o que busco discutir aqui é como se dá a passagem de um *treinador que se quer* ser para um *treinador que se deve ser*. Mas, como ponto que impacta fundamentalmente toda esta pesquisa, tenho o fato de que esses treinadores burlam a regra — portanto, ao menos a princípio, rompem com a moral. Logo, o treinador que eles querem ser parece não estar alicerçado no sentimento de dever manifesto pela obediência à regra, de modo que sua autonomia moral não se efetiva.

Mediante esse percurso, que parte da estima que o treinador confere a si mesmo através da contemplação de seu ofício, a qual é atravessada por uma nova regra inserida na competição, busco compreender como são afetados seus quereres e seus deveres, de modo a possibilitar a condução de uma análise do sentido atribuído por esses treinadores à regra modificada, o qual pode trazer indicativos de que as condutas foram orientadas ao retraimento da estima a si ou motivadas pelo sentimento de que as regras são fonte de conflito.

1.1. TEMA 1 – SENTIR-SE CONFRONTADO EM SEU OFÍCIO

Os resultados que sistematizo nesta temática dizem respeito ao *sentimento de confrontação que a regra estabelece com o ofício do treinador*. Tomo como base os relatos que apontam o afloramento de tal sensação como resultante da relação dos treinadores com as regras modificadas que visam dar um sentido pedagógico à competição, as quais se comportam como prescrições que rivalizam com as *convicções* dos treinadores sobre seu ofício.

1.1.1. A regra enquanto imposição externa: a heteronomia moral

Tomo, como ponto de partida, o tipo de relação moral que o treinador estabelece com a regra, expondo, nesse sentido, as formas como é definida a adoção das regras modificadas em meio à competição de handebol sub-12 da Federação Paulista de Handebol.

> *[...] normalmente esses regulamentos adaptados, eles são propostos e sugeridos por alguém, por uma pessoa, de repente você tá numa reunião com dez pessoas — e as dez pessoas pensam diferente e têm interpretações diferentes, visões diferentes pra tudo isso —, aí então você vai lá: "a situação é essa, essa e essa", aí tem alguns a*

> *favor e uns contra e tem a votação, porque é democracia: "Quem é a favor? Seis são a favor e quatro são contra e eu sou um dos quatro [que não votou a favor]" (1ª parte do Relato 5 de T7 – Entrevista Recorrente 2 em complemento ao Relato 2).*

Alguns elementos importantes são apresentados nessa fala: a) a adoção da regra emerge das vontades de alguém — ou de um grupo — que a propõe no cenário competitivo; b) essa vontade precisa ser posta em debate coletivo, de modo que as diferentes interpretações e visões sobre essa regra sejam compartilhadas, para que c) num processo de votação ela seja adotada ou não. Destaco esse caminho por considerar que ele remete ao necessário debate sobre as diferenças entre o *normativo* e os *valores*. Afinal, se as normas/regras estão na esfera do *obrigatório* — portanto, definindo *deveres* —, a ideia de valor está relacionada com aquilo que é reconhecido como *bom* ou *mau* (PEDRO, 2014).

É comum, dada a prevalência de um debate normativo sobre a valoração do papel da regra no ambiente esportivo, que regras e valores sejam compreendidos como coincidentes, principalmente por termos, a partir do horizonte deontológico, a determinação de que uma regra é universalmente válida por ser deliberada como pretensamente boa em quaisquer situações. Diante disso, emerge a concepção bastante arraigada de que a regra tem que ser obedecida pelo simples fato de ser uma regra.

Essa perspectiva é compartilhada por modelos teóricos que buscam justificar as mudanças competitivas no cenário infantil por meio da adoção de novas regras como uma forma de eliminar "[...] problemas de ter que lidar com treinadores resistentes" (BURTON; GILLHAM; HAMMERMEISTER, 2011, p. 202), estando, portanto, alicerçada na ideia de que modificações inseridas no plano normativo da competição que visam a adaptações positivas à criança serão por si mesmas capazes de impor ao treinador a obrigação de obedecer-lhes em abdicação de posturas que sejam incoerentes com o cenário competitivo infantil. Evidencia-se, assim, a perspectiva de que a "[...] multiplicação de normas resolve o problema" (LA TAILLE, 2006, p. 28), sem se levar em consideração que, por serem de esferas diferentes — que por vezes se entrecruzam —, regra e valor podem se dissociar, resultando num afastamento entre aquilo que está na esfera da obrigação e aquilo que é julgado como bom.

Este parece ser o caso do cenário apresentado em sua relação com os treinadores que fazem parte deste estudo. Devido à existência de "interpretações diferentes, visões diferentes", a aprovação de uma regra que impõe obrigações ao treinador respaldada nos interesses de uma maioria não significa que sua avaliação seja compreendida como algo necessariamente bom de forma uníssona. Mesmo que se trate de uma proposição feita pelo

próprio grupo de treinadores e não de uma imposição da FPHb — o que, num primeiro momento, traz a sensação de comprometimento do grupo de treinadores com a inserção das regras modificadas —, isso não quer dizer que tal proposta não seja passível de conflitos.

Desse posicionamento desfavorável à regra, em função de seu conteúdo não ser avaliado como algo de valor para os treinadores, emerge uma sensação paradoxal de *aceitação da regra sem que haja o devido reconhecimento para tal*. É o caso retratado nos seguintes excertos: "[...] se eu entrei no campeonato eu aceitei aquelas regras mesmo a contragosto" (Relato 4 de T8 – Entrevista Recorrente 1 em complemento ao Relato 3, grifos meus); "[...] eu sou contra aquela situação [a regra modificada], mas eu terei que fazer, mesmo eu não concordando" (2ª Parte do Relato 5 de T7 – Entrevista Recorrente 2 em complemento ao Relato 2, grifos meus); "A regra tem que ser obedecida e ponto, apesar de eu não concordar com ela" (Relato 1 de T2 – Entrevista Exploratória, grifos meus); e "[...], mas eu acredito que as regras adaptadas ainda são um mal necessário" (Parte final do Relato 11 de T4 – Entrevista Exploratória, grifos meus).

Tal condição retrata um cenário marcado por uma *heteronomia moral* dos treinadores para com a regra. O conceito de heteronomia tem raiz na tradição kantiana e é comumente associado aos estudos do juízo moral de Piaget (1994). Trata-se de um comportamento de aceitação de uma obrigação que não possui como fonte a própria inteligência da pessoa e se caracteriza, portanto, como uma aceitação à norma vinda de outra esfera que não seja a da própria racionalidade do indivíduo. Como resultado disso, experimenta-se uma percepção moral com um sentimento de obrigatoriedade enfraquecida, portanto orientada aos desvios à norma (LA TAILLE, 2006)[33].

Considerando, assim, que normas e valores são dimensões distintas, e tendo como ponto de partida a compreensão de que nem todos os meios escolhidos, por mais bem-intencionados que sejam num sentido moral, são capazes de fixar a todos os casos consequências inevitavelmente boas (MORIN, 2017), uma condição heterônoma pode se configurar, em casos particulares, como uma primeira manifestação de *resistência* e *inconformismo* àquilo que não parece bom para quem pela regra é implicado.

Destaco isso, pois a não valorização de uma regra pode ter como fonte a percepção, ou mesmo a constatação, quando em ambiente concreto, de que a obediência à

[33] O sentido do termo heteronomia, portanto, tende aqui à sua tradicional concepção, e não à possibilidade levantada por Ricoeur de que uma conduta de imposição de uma vontade sobre outra, se orientada pela empatia, possa ter como finalidade a superação das fragilidades daquele que padece, conforme tratado no marco teórico do estudo, o que revela que, para esses treinadores, a regra é a fonte do conflito que eles experienciam.

regra pode resultar em consequências que, de algum modo, afetam os indivíduos por ela implicados de forma a não respeitá-los, evidenciando os limites da moral deontológica que se manifestam em situações em que a norma é fonte de desrespeito à pessoa (RICOEUR, 2014), o que mostra que, para esses treinadores, a fonte de conflito percebida é a própria regra.

1.1.2. Sentir-se limitado em seu ofício de treinador

Sem nunca perder de vista que as regras modificadas têm como premissa a obrigação do uso do sistema defensivo individual por aproximação por um metro de distância a partir da meia quadra defensiva — levando, por conseguinte, à proibição durante toda a partida do uso da defesa zonal 6:0 e do sistema defensivo misto —, o que se tem no cenário estudado são modificações que avançam sobre os elementos *estruturais*, acerca dos tipos de sistemas defensivos, e *funcionais*, determinando onde fazer e como os jogadores podem se comportar (MILISTETD et al., 2014), logo prescrevendo formas de agir em relação ao plano estratégico-tático do jogo (LEONARDO; SCAGLIA, 2018b).

São essas imposições que fazem emergir um sentimento de que a regra é fonte de conflito nos treinadores, visto que o respeito à regra significa a redução do alcance do *ofício* de treinador no que tange, por exemplo, às escolhas daquilo que ele considera mais adequado frente aos desafios vividos na competição tanto no nível estrutural, portanto estratégico, quanto no funcional, logo tático. Afinal, com a inserção da regra modificada, as suas possibilidades de intervenção ficam limitadas àquilo que a regra propõe.

> *É que eu sou totalmente contra, pra mim é [assim], se eu quisesse jogar 6:0 eu jogo 6:0, se eu quiser jogar individual eu jogo individual, se eu quisesse jogar... do jeito que eu quisesse jogar... enfim, eu jogo do jeito que eu quiser (Parte do Relato 1 de T2 – Entrevista Exploratória).*
>
> *Pra quebrar estas questões de burlar ou não, esta discussão deve se encaminhar assim: se você acredita que o individual é melhor como formação e tal, você desenvolve ela; se o outro treinador não... é problema dele [...] Eu tenho certeza de que eu vou manter o individual. Mas se não tiver dando certo, eu vou ter a possibilidade de mudar de acordo com o que eu acreditar [caso as regras modificadas sejam retiradas] (Partes complementares dos Relatos 7 e 8 de T1 – Entrevista Exploratória).*

Os impactos da regra reverberam sobre outras esferas de seu ambiente de trabalho. De algum modo, a partir do momento em que as regras modificadas incidem sobre seu *poder-fazer* acerca de como organizar e dirigir sua equipe em meio à competição, suas escolhas de conteúdos de aprendizagem no ambiente de treino também são afetadas. Mas, como relatado, por não se tratar de um processo de livre aceitação, a relação treinador-regra faz emergir um sentimento de resistência quanto às determinações da regra no que tange à gestão do treino,

prevalecendo, ao menos nesse espaço, suas convicções que não passam pela prova da norma — que para esses treinadores não é digna de reconhecimento.

> *[...] eu acho que é isso, eu tenho um ideal aí, eu tenho uma filosofia de trabalho que pra mim, principalmente ali no começo, e eu acho que, e isso é um dos pontos que me pega em relação à regra adaptada, que [ela] atrapalha. É justamente esse o ponto, cara. Eu não me direciono baseado na regra, eu não faço as coisas baseadas na regra, [...] eu acho que não tem que ser o único vetor a ser seguido (Relato 2 de T2 – Entrevista Exploratória).*
>
> *[...] no começo, qualquer trabalho que eu começo, desde pequenininho, eu não começo pensando "olha, eu preciso fazer isso porque lá naquele campeonato vão me cobrar isso". Eu faço meu trabalho de acordo com o meu planejamento, com o que eu acredito que seja importante pro crescimento do atleta [...] Então, eu não inicio nenhum trabalho pensando em regulamento adaptado (Relato 1 de T7 – Entrevista Exploratória).*

O que está em jogo, portanto, é o próprio *ofício do treinador*, o qual agora ganhará maior atenção. Uso o termo *ofício*, e não a palavra *profissão*, de modo intencional. A ideia de profissão do treinador, por esta ser entendida como algo associado à esfera moral, está ligada aos deveres e obrigações, logo remetendo a *como se deve agir*, e tem como ponto de partida a racionalização do fazer do treinador. Com base em Larrosa (2018), interpreto o *ofício* como algo ligado à experiência, logo partindo de uma escolha pessoal, em cujo percurso vivido são reforçadas as convicções de que se quer continuar a fazer aquilo que se faz, caracterizando assim uma busca orientada *ao que se quer ser enquanto treinador* — logo, algo circunscrito ao plano ético.

Considero, deste modo, que o ofício assume um papel anterior e primário no tocante à ideia de profissionalização, pois a ética engloba a moral. Assim, deveres morais são uma pequena parte de todos os desejos e vontades oriundos da esfera ética, que, por serem mais amplos, representam a *visada da boa vida*, e por consequência a ética tem primazia sobre a moral, de tal modo que antes de se aceitar livremente um dever, faz-se necessário desejá-lo e considerá-lo bom para si (LA TAILLE, 2006, 2010; RICOEUR, 2011, 2014).

O ofício de treinador tem, portanto, um caráter anterior às competências que lhe são ditadas e requeridas[34]. Isso significa que para que um fazer profissional seja compreendido como um dever, é preciso antes que aquilo prescrito como competências e habilidades profissionais requeridas ou a serem desenvolvidas esteja em concordância com as

[34] *Desenvolver competências* ou *definir competências requeridas*, no sentido de uma profissionalização da atuação do treinador, está na raiz das *Coaching Sciences*, ou Ciências do Treinador, que têm por instituição que se destaca nesse processo o *International Council for Coaching Excellence* (ICCE), o qual busca orientar a atuação do treinador a partir de valores internos a essa instituição (MILISTETD et al., 2017). O mesmo papel é assumido pela Pedagogia do Esporte num plano mais amplo, a qual tem em sua raiz a apresentação de modelos de ensino, por exemplo, para a superação de perspectivas pedagógicas tradicionais no ensino do esporte, colocando sob seu guarda-chuva uma série de abordagens pedagógicas inseridas no interacionismo enquanto teoria do conhecimento subjacente (SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021; SILVA; SCAGLIA, 2021).

convicções pessoais que levam o treinador a valorizar seu ofício[35]. Há, portanto, a necessidade de se compreender que a adoção de regras que interfiram no fazer do treinador e impactem as convicções que ele possui acerca do seu papel levam-no à percepção de uma imposição que atinge diretamente seu ofício, e portanto o aflige em sua ética.

Caminhando nesse mesmo sentido, há algo que considero importante destacar: o conflito entre aquilo que os treinadores estimam em si mesmos e que se reflete nas convicções sobre seu ofício de treinador e as regras que modificam a competição não adentra, ainda neste momento da análise, os aspectos pedagógicos da regra. O que quero dizer é que o que os treinadores destacam não adentra as intenções pedagógicas subjacentes à regra, mas os limites que a regra — independentemente de seu teor pedagógico — impõe aos treinadores, impedindo-os de agir como gostariam ou de escolher aquilo que desejam. O conflito se origina das coerções da regra à capacidade do treinador de pôr em curso seu ofício, logo atingindo sua capacidade de estimar-se a si mesmo e de reconhecer-se capaz de agir em plenitude com os seus afazeres de treinador.

Volto a salientar o que já foi debatido: a regra modificada, por não ser percebida como digna de valor, ainda sem se levar em conta aquilo que ela propõe à criança, resultará numa incipiente heteronomia moral que terá por consequência um movimento de resistência direcionada à prevalência dos valores e crenças acerca do *treinador que se quer ser* sobre o treinador que tais prescrições dizem que ele *pode ser*, num sentido de limitação.

1.2. TEMA 2 – SENTIR-SE CONFRONTADO EM SEUS DEVERES NO PLANO ESTRATÉGICO-TÁTICO

Outro ponto importante para este estudo diz respeito a um sentimento de *dever* que emerge em função da relação do treinador com a natureza das mudanças de regra propostas: as obrigações do treinador no que tange ao *plano estratégico-tático do jogo* entram em conflito com as regras que estão circunscritas a esta mesma dimensão.

[35] A compreensão do movimento dialogal entre o plano ético e o moral pode vir a ser um caminho profícuo para entender a resistência dos treinadores aos cursos de capacitação que estão inseridos na esfera da formação formal ou não formal, em que as prescrições de modelos e abordagens pedagógicas cujos valores não sejam por eles compartilhados os confrontam. Faço aqui, neste sentido, uma pequena aproximação/provocação que pode exemplificar tal situação: como seria para um professor apegado ao seu ofício, porque convicto daquilo que isso lhe representa, de repente receber uma apostila de um sistema educacional qualquer que lhe prescreva como ensinar, em que sequência organizar os conhecimentos e como avaliar a aprendizagem, não lhe restando outra alternativa a não ser adotar tal modelo educacional em suas aulas?

1.2.2. Agir no plano estratégico-tático: um querer que é um dever

> *[...] você acaba ficando em uma situação de impotência. Você tenta fazer o que o regulamento te permite, você tem que tentar minimizar uma situação dessa, mas não dá para fazer o que eu gostaria (Parte do Relato 1 de T7 – Entrevista Exploratória).*

Por relatar um sentimento de impotência no ambiente de disputa, reforçado ainda pela expressão "não dá para fazer o que eu gostaria", proponho como possível a compreensão de que o comportamento orientado às escolhas estratégico-táticas é um *desejo* do treinador — logo, uma parte importante do *treinador que se quer ser* inserida no plano ético. Assim, o querer agir por intervenções estratégico-táticas é aquilo que expande o treinador, por permitir que ele se contemple em seu ofício.

A intervenção no plano estratégico-tático é relatada como o comportamento mais característico de treinadores de crianças e jovens no cenário competitivo infantil (SANTOS et al., 2014; SANTOS; LOPES; RODRIGUES, 2013; SEQUEIRA; HANKE; RODRIGUES, 2017). Logo, se a liberdade de escolha orientada à dimensão estratégico-tática é responsável por este movimento de valorização do ofício do treinador, não é de surpreender que uma regra que iniba seu poder-fazer seja reconhecida como fonte de conflito.

Ora, sabendo que esse tipo de intervenção não se trata de algo exclusivo a um único treinador, mas de um comportamento amplamente introjetado nas condutas também de outros treinadores, conforme estudos supracitados, há na intervenção estratégico-tática do treinador algo muito especial: trata-se de um conteúdo ético — entre múltiplos outros conteúdos que a dependência subjetiva do plano ético não permite sequer contabilizar (LA TAILLE, 2006) — que, por ser amplamente compartilhado entre aqueles que atuam como treinadores e reconhecido como algo de valor para esse grupo, torna-se mais do que um querer fazer, constituindo uma responsabilidade que o treinador impõe a si mesmo como um *dever*. Assim, o sentimento de obrigatoriedade será tal que o treinador não poderá se furtar moralmente a seu modo de agir.

Partindo da premissa da primazia da ética sobre a moral, estas reflexões confirmam que o dever é um tipo especial de querer (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008). Porém, o agir no plano estratégico-tático não poderá ser de qualquer natureza; é preciso que as escolhas do treinador estejam circunscritas aos limites impostos pelas regras que constituem o jogo. Assim, desta relação entre o que as regras prescrevem e os meios possíveis de ação que emergem dessas limitações da regra, destaca-se o fundamental papel da *atitude lusória* enquanto fonte de acordo moral para a prática esportiva (KOBIELA, 2018; MCFEE,

2004), visto que somente mediante um tácito acordo entre os participantes acerca da obediência à regra é que o esporte poderá ser colocado efetivamente no plano prático.

Mas não é exatamente contra isso que os relatos dos treinadores estão se posicionando? Os limites que a regra lhes impõe? Aqui é preciso cuidado para que as minhas análises sejam assertivas e claras: as regras oficiais do handebol já estão de tal modo consolidadas que aquilo que *o treinador quer fazer* no plano estratégico-tático já é atestado pelas normas que limitam os meios possíveis de intervenção estratégico-tática no jogo de handebol, o que faz esses quereres coincidirem com aquilo que o treinador se impõe como *deveres estratégico-táticos* oriundos da sua intervenção na competição. Em outras palavras, o ofício do treinador nasce já no interior de uma série de freios morais que as regras do handebol lhe impõem, de modo que o que ele quer para seu ofício está imbricado com o que entende serem seus deveres. Isso significa que o treinador opera de tal modo que o *treinador que ele quer ser* coincide com o *treinador que ele deve ser*, operacionalizando escolhas no plano prático do jogo que, ao mesmo tempo que o expandam pessoalmente, estejam imbricadas com o pleno respeito da norma.

Já a inserção de regras modificadas impõe à competição infantil um novo código moral respaldado na aceitação das determinações cujos limites prescritos impedem que este treinador possa agir plenamente. Soma-se, portanto, à categoria ética e moral, a esfera do poder. De treinador *que se quer ser* imbricado com o sentimento de dever, resta apenas *um treinador que se pode ser*.

Querer, *dever* e *poder*[36] representam escalas distintas de liberdade de atuação: 1) o *querer* é mais amplo porque opera pela *estima a si* e aos desejos éticos; 2) o *dever* é limitado àquilo que é livremente aceito como bom e opera pela *autonomia*; 3) já o poder — num sentido de poder-fazer — fica restrito à limitação da autonomia, pois opera pela *heteronomia*. Assim, *o treinador que se pode ser* é limitado por regras que o impossibilitam de dispor em quadra de todo o seu conhecimento forjado pelas suas experiências oriundas de um esporte que é anterior à essas regras que o modificam (Figura 11).

[36] Mário Sérgio Cortella, num de seus livros, palestras ou vídeos que tive a oportunidade de acessar, é quem destaca esta tripla relação que gera dilemas do tipo “tudo que quero devo?”, “tudo que devo posso?”, “tudo que posso eu devo?”, “tudo o que eu devo eu quero?”. São jogos de palavras que representam esta difícil disposição entre querer, dever e poder.

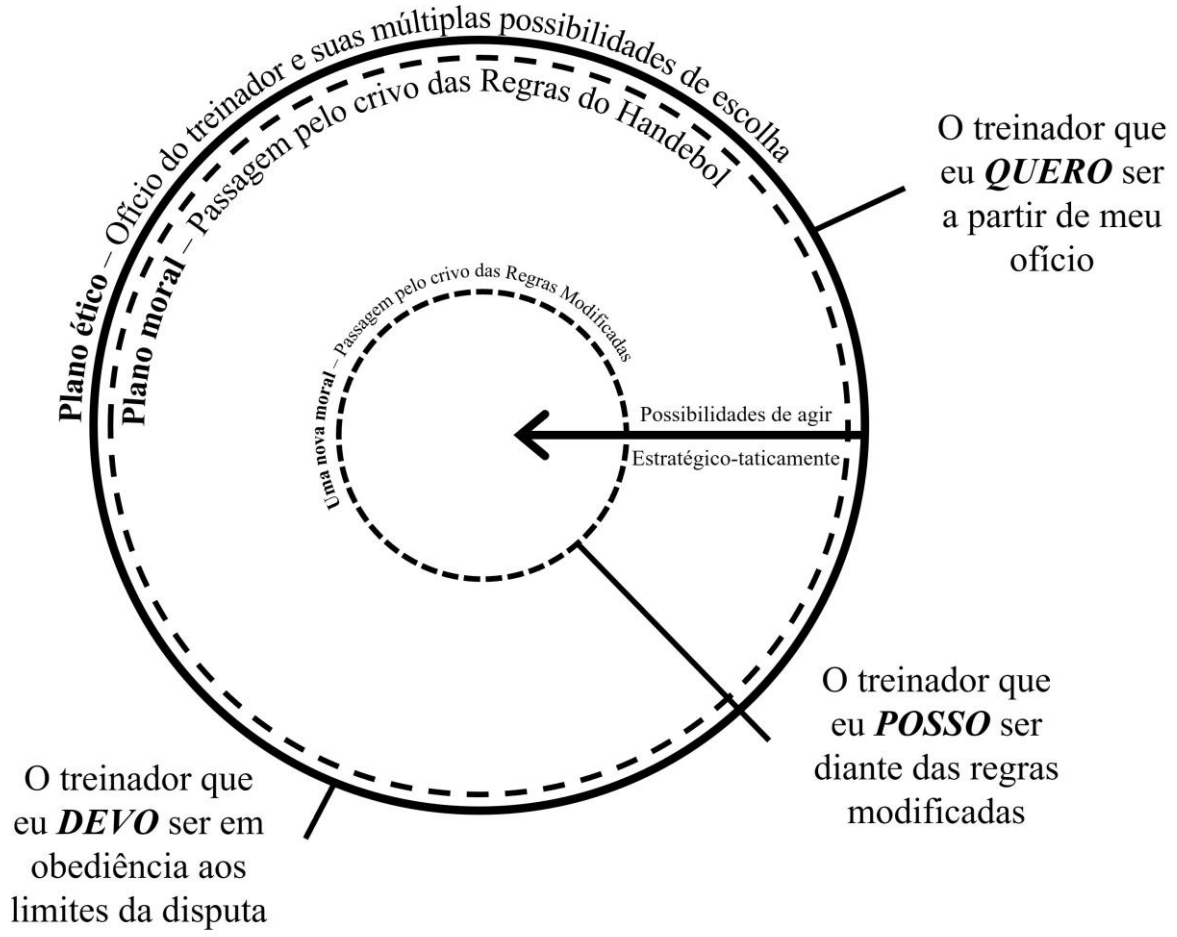


Figura 11. O que se quer, o que se deve e o que se pode em meio ao ofício do treinador — as restrições impostas às escolhas do treinador no plano estratégico-tático mediante as regras modificadas na competição infantil

Apresento, como forma de ilustrar este sentimento de impotência em relação ao seu dever, duas situações concretas baseadas em relatos de T1, T4 e T7 que têm como ideia-base a presença de uma jogadora adversária de grande protagonismo em justaposição aos limites relacionados ao dever estratégico-tático. O Relato 2 de T7 abaixo será usado como enunciado para as explicações que farei a seguir, por contemplar o mesmo sentido dos relatos de T1 e T4.

> *[...] se a gente for falar taticamente, você não pode ficar vendo seu time tomar um monte de gol, e naquela situação você não fazer nada: "pô, eu não posso... essa menina tá fazendo isso, isso, isso e eu não posso fazer nada?" (parte do Relato 2 de T7 – Entrevista Recorrente 1 em complemento ao Relato 1).*

Situação 1

Durante a obrigatoriedade do uso do sistema defensivo individual, optar por uma defesa dobrada sobre a melhor jogadora da equipe adversária para minimizar seu sucesso é uma das soluções possíveis apresentadas por T7, mas isso descaracterizaria a defesa individual obrigatória que é baseada nas relações 1x1 (Figura 12):

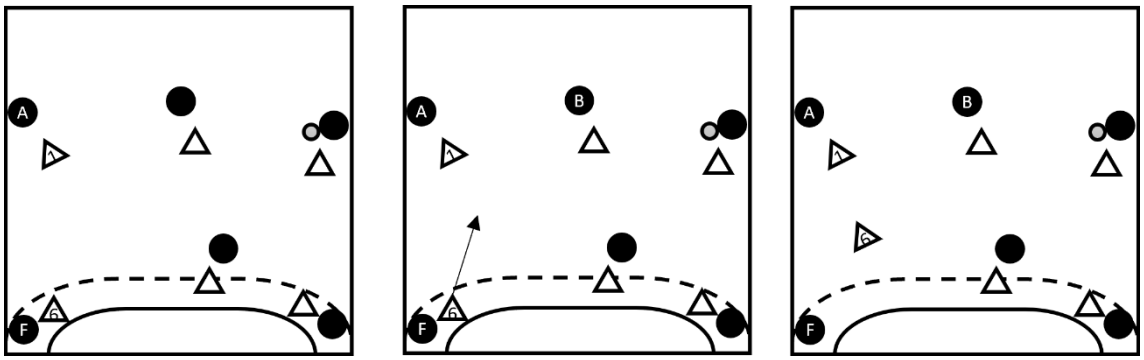


Figura 12. Uma decisão cabível num cenário competitivo tradicional, mas proibida pela regra modificada: defensor 6 (Δ) dobra a marcação sobre uma jogadora A (●), descaracterizando a defesa individual obrigatória. Fonte: o autor.

Situação 2

Optar por uma defesa mista, na qual a jogadora de maior destaque da equipe adversária seria marcada individualmente, enquanto o restante da equipe adotaria uma estrutura defensiva zonal durante o período de livre escolha do sistema defensivo, uma sugestão também de T7. Mas esse tipo de estruturação defensiva é proibido pelas regras modificadas (Figura 13).

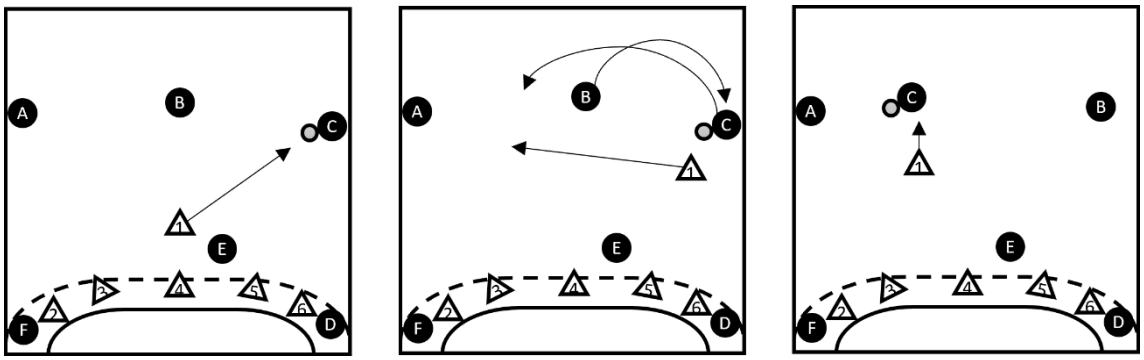


Figura 13. Uma decisão cabível num cenário competitivo tradicional, mas proibida pela regra modificada: defensor 1 (Δ), durante o período de livre escolha defensiva, direciona sua atenção individualmente à atacante C (●), acompanhando-a pela quadra, assim descaracterizando a defesa zonal em duas linhas 5:1 e estabelecendo uma defesa mista 5+1. Fonte: o autor.

Retomando a Figura 11, o que se observa mediante esses exemplos é que quando os conhecimentos pertinentes ao handebol — que se inscrevem nas possibilidades de agir no plano estratégico-tático num cenário desprovido das modificações da regra — são crivados pelas novas regras que visam a fins pedagógicos, inibe-se demasiadamente a possibilidade de intervenção dos treinadores no que tange aos seus deveres estratégico-táticos. Embora o conflito não esteja diretamente relacionado aos deveres pedagógicos que a regra modificada busca concretizar, estes acabam entrando em conflito com os deveres estratégico-táticos do

treinador, limitando seu poder-fazer a níveis reconhecidos como de impotência, causando a sensação de que o respeito à regra está cindido do respeito ao treinador.

1.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TEMAS 1 E 2

1.3.2. Quando a regra é fonte de desrespeito: um retorno à ética

Para Ricoeur (2014), moral e ética, embora sejam dimensões distintas — a primeira deontológica, baseada nos deveres e obrigações, e a segunda teleológica, orientada para a busca da boa vida —, não podem ser compreendidas isoladamente, pois de suas relações emergem as deliberações baseadas num juízo moral em situação. O autor defende, e relembra, que existe: 1) a primazia da ética sobre a moral e 2) a necessidade de que a visada ética passe pelo crivo da norma, além de entender que 3) se a própria norma conduz a impasses práticos que a tornam incapaz de ser um guia seguro para o respeito, torna-se legítimo o recurso da ética à moral, sendo que serão as convicções éticas que assumirão o plano deliberativo de forma provisória.

Esse terceiro estágio da pequena ética de Ricoeur representa uma *ordem de justificação descendente* (JESUS, 2018) que é posta em prática quando a universalidade pretendida pela norma parece afligir o indivíduo por ela implicado, resultando numa necessária interlocução com a norma — uma negociação — que tenha por compromisso transgredi-la o mínimo possível — portanto, sem desprezar a regra em seu horizonte deliberativo (RICOEUR, 2014).

Existe, portanto, uma possibilidade moralmente válida, a partir do percurso dialógico entre moral e ética traçado por Ricoeur (2014), de que uma norma seja posta em negociação frente a uma eminente violência por ela mesma gerada em situações práticas, percepção esta possível apenas nos casos de juízo moral em situação concreta — portanto, quando uma escolha é colocada em curso.

Tal concepção parece impensável no ambiente esportivo onde a regra é guia dos meios para se jogar, o que comumente se reflete numa tendência, logo de partida, de julgar como imoral a desobediência ao respeito da regra. Porém, ao me debruçar sobre o problema representado pelo embate entre treinador e regra, chego a uma primeira consideração que, embora seja pouco palatável para quem tem numa perspectiva deontológica a fonte primária de deliberação, julgo coerente à luz da pequena ética de Ricoeur (2014): tudo indica que a confrontação da regra modificada por parte do treinador é um recurso nascido de suas convicções éticas que representam sua resistência frente a uma situação em que a *regra*

parece não ser segura para o próprio respeito ao treinador, sobretudo no que tange à defesa de seu ofício — no que diz respeito à sua *autoestima* — e de seus deveres — no que tange à sua *autonomia*.

Isso justificaria condutas transgressoras e subversivas à regra que modifica o handebol no cenário infantil — afinal, o treinador mostra que seu ofício está em risco e que somente assim ele será capaz de continuar a fazer aquilo que quer fazer: exercer seu ofício de treinador e agir de acordo com os deveres estratégico-táticos, por entender estes como as dimensões que o tornam estimável durante o cumprimento de suas obrigações.

Destaco algo que merece atenção: todo este percurso interpretativo não apresenta nenhum tipo de interferência relacionada diretamente à natureza pedagógica da regra modificada. Embora a regra modifique a competição visando possibilitar maior participação das crianças no jogo em disputa e o ajuste da complexidade da tarefa para níveis que sejam melhor adaptados às crianças, não figura nos relatos dos treinadores uma posição contrária ao valor da competição como um ambiente para se *aprender jogando*. O que está em jogo é seu ofício, ainda numa dimensão autocentrada, e seus deveres, no que tange a uma obrigação aceita livremente pelos treinadores.

Penso que uma questão emerge deste primeiro percurso inerente aos resultados e discussões do estudo: os achados apresentados, por si só, seriam suficientes para seguir às conclusões desta investigação? Dessa pergunta, emana outra: os treinadores, que provavelmente seriam julgados algozes por não respeitarem a regra modificada, seriam agora vítimas de uma imposição que os agride? É preciso caminhar para além da visada da boa vida e suas relações com a norma, pois, como apontam os objetivos deste estudo, ao me debruçar sobre este objeto de pesquisa a partir de um olhar pautado nas relações complexas entre moral e ética tendo como lente a pequena ética de Ricoeur (2014), não posso me precipitar em conclusões quando apenas um estágio de análise foi proposto — aquele relacionado apenas às dimensões morais e éticas do próprio treinador.

É imperativo avançar na direção de outrem, e, para isso, me dirijo da primeira premissa ricoeuriana abordada nos Temas 1 e 2 e pautada na *visada da vida boa*, para a sua segunda premissa, sustentada naquilo que é feito *com e para o outro* — afinal, o ofício do treinador não tem como compromisso apenas a expansão de sua própria estima, da contemplação de seus desejos e da garantia de plenas condições de exercício de seus deveres. Há um outro implicado em tudo isso, na figura da criança.

Deste modo, é preciso averiguar se a resistência à regra modificada é um recurso importante para a relação com o outro, de modo que haja a necessária ruptura de uma posição ética exclusivamente centrada em si mesmo, verificando se tal ruptura se manifesta pela reciprocidade ou pela injunção, avaliando se a garantia de pleno exercício dos deveres do treinador mediante a tensão das regras modificadas garante o devido respeito à criança como alguém singular — eticamente — e que tenha em si mesmo um fim — moralmente.

2. PARTE 2 – ONDE ESTÁ O OUTRO NESTE CONFLITO?

> Quanto ao conhecimento moral, a transgressão da moral imposta, heterônoma, que nos ensinam a escola, a família e os meios de comunicação, ainda soa como heresia.
>
> João Batista Freire
> "O jogo: entre o riso e o choro"

É preciso, agora, avançar para além daquilo que está implicado apenas na autoestima e na autonomia do treinador — afinal, se o ofício de treinador fosse alheio a uma relação social, teríamos que este seria "[...] por princípio contingente e revogável [...] sem que pese sobre ele a obrigação intrínseca de participar dos encargos ligados ao aperfeiçoamento do vínculo social" (RICOEUR, 2014, p. 198). Pelo contrário, só se é treinador porque se treina alguém, e, portanto, é preciso reconhecer o papel do *outro*, na figura da criança, como parte fundamental da mediação do ofício do treinador.

Cabe, assim, compreender como a expansão de si mesmo, a partir da contemplação do ofício e da plena manifestação do dever estratégico-tático do treinador advinda do confronto com a regra modificada, se liga à segunda premissa da formulação ética de Ricoeur (2014), que adentra as condutas orientadas *com e para outrem.* Para isso, tenho como foco agora a forma como o treinador se relaciona com o *poder-fazer* desta criança. Avanço, assim, para um olhar sobre as *convicções* que fundamentam o sentido de ofício fomentado pelo treinador e, ainda, as implicações delas para a *dessimetria* original da relação treinador-aluno.

As *convicções* dos treinadores — portanto, crenças, valores e princípios sobre o que é ser treinador — constituem parte importante do percurso moral que venho analisando, visto que, por termos que a ética é anterior à moral, serão as convicções, porque oriundas desta mesma dimensão, o primeiro recurso de deliberação que o treinador terá como seu guia.

Xavier (2017), em análise da extensa obra de Ricoeur, mostra que o filósofo em muitas ocasiões destaca seu entendimento de que as convicções, se impostas ao outro,

consistem num tipo de violência. Num caso como este a reciprocidade dá lugar à injunção, que transforma o poder exercido sobre a criança em algo dissociado da tentativa de superação da sua fragilidade inicial, representando o retraimento da estima a si a manifestação de condutas baseadas no amor-próprio (RICOEUR, 2014).

Por outro lado, o próprio Ricoeur afirma que em casos de conflitos entre deveres "[...] a convicção é mais decisiva que a própria regra" (RICOEUR, 2011, p. 15), apontando-a como elemento ético que garante recursividade moral nos casos em que a norma não parece segura.

Há, portanto, dois caminhos que se opõem em relação às convicções: um que tende à violência sobre o outro e outro que se orienta para a reciprocidade, o que caracteriza um risco de *arbitrariedade* valorativa da convicção, que, por ser oriunda da esfera ética, é composta de múltiplos conteúdos que variam em função da visada ética de cada um (LA TAILLE, 2006). Desta nebulosa de ideias que formam as convicções dos treinadores, cada um em sua singularidade, é que os modos de relação com a criança se manifestarão a partir de uma *dessimetria* representada, sobretudo, pela diferença de acesso aos conhecimentos específicos acerca do objeto nuclear do processo educativo (MEIRIEU, 2002) — no caso desta investigação, tudo que diz respeito aos conteúdos estratégico-táticos do handebol.

Em conformidade com Ricoeur (2014), entendo que a dessimetria treinador-criança o coloca numa posição de agente frente à criança, a qual padece em meio à fragilidade de um *poder-fazer* ainda em desenvolvimento, já que tal disparidade influi sobremaneira naquilo que se *dá* e se *recebe* nessa relação. Essa condição dessimétrica, portanto, alimenta um ponto de conflito em potencial com a expansão da estima do próprio treinador, que, caso se retraia, dirigindo-se à sustentação do estado de fragilidade da criança e não à emancipação do estado dessimétrico no qual esta se encontra, não permitirá que a solicitude para com a criança se estabeleça, dando lugar ao amor a si mesmo.

Por fim, em se tratando da competição, o que tenho como evidências a partir dos Temas 1 e 2 é que o treinador opera a partir de suas escolhas fundamentalmente baseadas no plano estratégico-tático do jogo e pela certeza de que é por meio da tensão proporcionada à regra — que, para ele, é a fonte originária do conflito — que seu ofício será plenamente reestabelecido, uma vez que para esse treinador, tanto na dimensão da estima de si como de sua autonomia, essa regra lhe é desrespeitosa.

Cabe entender agora se as transgressões e as subversões à regra promovidas pelos treinadores se orientam pela reciprocidade — logo, pela solicitude e pelo respeito — ou pela

injunção — logo, pela exaltação do poder sobre a criança através de condutas orientadas ao amor a si mesmo —, para que assim possa ser melhor avaliado o mérito da resistência inicialmente estabelecida pelo treinador em virtude dos conflitos com o seu ofício. É a partir desses pontos que proponho as análises dos Temas 3 e 4, a seguir.

2.1. TEMA 3 – SUBVERSÃO COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DA CRIANÇA

Os resultados que sistematizo nesta temática dizem respeito à *instrumentalização da criança* por meio da *jogabilidade* enquanto conduta desviante originada das convicções do treinador quanto ao seu ofício — conforme Temas 1 e 2. Desenvolvo a apresentação dos resultados e das discussões alicerçado em quatro subtemas: 1) a jogabilidade como um jogar com as regras; 2) a jogabilidade como instrumentalização da criança; 3) a jogabilidade como reconhecimento (astuto) do sentido pedagógico da regra; e 4) a jogabilidade como astúcia e imoralidade.

2.1.1. A jogabilidade como um jogar com as regras

A jogabilidade, em tradução livre que faço do termo em inglês *gamesmanship*, é considerada um comportamento moralmente questionável e amplamente visto como uma conduta antissocial relacionada a consequências negativas diretas sobre os adversários por resultar numa vantagem em benefício da equipe infratora (KAVUSSANU; BOARDLEY, 2009; LUCIDI et al., 2017; PONSETI; CANTALLOPS, 2016; SPRUIT et al., 2019) [37]. Como resultado disso, há o desequilíbrio na integridade da disputa — compreendida como um espaço de esforço conjunto para a busca da excelência (DREWE, 1998)[38] —, na qual a mutualidade e as chances equiparadas para a concorrência, que devem ser garantidas pelas suas regras, deixam de existir (HOWE, 2004).

[37] Existe ainda a possibilidade de interpretar a jogabilidade como uma representação da plena excelência estratégica — afinal, trata-se de escolhas no plano estratégico-tático que permitem potencializar o acesso à excelência em meio à disputa para além da qualidade atlética dos jogadores, que pode ser muito distinta entre as equipes (LEOTA; TURP, 2020). No caso deste estudo, como já destaca o título do Tema, mesmo que a interpretação no sentido da excelência estratégica fosse adotada, os custos dela seriam a instrumentalização da criança, algo que impele a ideia de jogabilidade para o campo da imoralidade, impreterivelmente.

[38] Drewe (1998, p. 6) cita outros autores que a ajudam a formatar este conceito: "Metheny (1977) sugere que 'para o concorrente, o valor intrínseco da competição encontra-se no ato de competir — o esforço, o fazer, a satisfação de usar-se plenamente dentro dos limites da situação' (p. 71). Hyland (1988) enfatiza o esforço conjunto que é evidente na palavra raiz com-petitio (questionar juntos, para esforçar conjuntamente): 'É um questionamento de cada um, lutando juntos presumivelmente para que cada participante alcance um nível de excelência que não poderia ser alcançada sozinhos, sem o esforço mútuo, sem a competição' (Hyland, 1988, p. 236). Simon (1991) propõe que a competição é engajada voluntariamente como 'uma busca mutuamente aceitável pela excelência através do desafio' (p. 23), então sua posição é eticamente defensável".

Há, porém, como desenvolvido no marco teórico deste estudo, a possibilidade de que, à luz interpretativista, as atitudes de jogabilidade sejam entendidas como passíveis de avaliação moral, sobretudo quando compreendidas como condutas de excelência estratégica (LEOTA; TURP, 2020), ou seja, quando as novas e criativas interpretações à regra configuram formas de ofertar ao jogo novos desafios de ordem estratégico-tática, o que torna essas atitudes viáveis e aceitáveis no interior da disputa.

Por ser uma conduta de difícil definição e avaliação dos impactos sobre a lógica do jogo dado o grande espectro de comportamentos que entram no rol da jogabilidade[39], nesta investigação a jogabilidade está restrita a um tipo específico de comportamento que tem nas condutas oriundas do dever estratégico-tático sua origem, uma vez que esta é a natureza dos relatos procedentes das entrevistas realizadas. Exemplifico com o longo Relato de T4 a seguir:

> *[...] no mirim em 2018 nós fomos jogar um circuito em São Bernardo no Mesc. Eu, com o Mesc, estávamos disputando gol a gol, porque se tivesse um empate ou uma vitória pra mim ou pra ele ia ser no saldo [que decidiríamos a classificação] e nós tínhamos um jogo contra o colégio Marquês (de Monte Alegre). Na hora que ia começar o circuito o time do Marquês tava faltando uma menina, então ele tinha uma goleira e cinco meninas na linha. Então ele já estava até preparado, tava aquecendo as meninas ali e eu tava escutando aquilo, que ele tava falando que ia jogar com um a menos e que a marcação seria posicionada. Eu, já atento naquela situação ali, fiquei pensando: "eu jogo com uma a mais e ele desce a defesa e eu vou ter que atacar contra uma defesa mais fechada [a regra permitia eu em casos de inferioridade numérica defensiva a equipe pudesse jogar com defesa zonal em duas linhas], ou eu vou tirar uma menina e jogo cinco contra cinco e obrigo ele marcar individual?". Então, eu fiquei nesse dilema, nesse pensamento. Tinham uns pais que estavam assistindo ao jogo e eles estavam crentes — e até as meninas — que "ah, a gente vai jogar 6x5 e vamos abrir o placar e vamos fazer um monte de gol e a gente vai abrir o saldo hoje". Aí eu ficava naquela coisa: "não vai dar certo". Eu não achava certo jogar 6x5, meu time já era superior e o Marquês era um dos últimos colocados e eu via a situação que tava acontecendo: "porque meu time vai travar com a defesa posicionada, vai errar muito, vai travar o jogo". Então eu chamei o técnico do Marquês e falei: "cara, eu vou jogar com uma a menos, pode subir a defesa, vamos jogar 5x5" — ele ficou tão feliz com essa situação, e toda vez que ele me vê agradece até hoje —, e eu fiz o fairplay de jogar 5x5, mas ao mesmo tempo eu já estava pensando na situação e, realmente, foi mais fácil. Nosso time abriu os primeiros 10 minutos e fez um monte de gol e quando desceu a defesa, travou o jogo. Eu usei a regra a meu favor, eu joguei em cima do regulamento. O regulamento, em casos como estes [uma equipe em inferioridade numérica], pede pra descer a defesa, e eu fiz uma jogada esperta de fazer um fairplay e ao mesmo tempo deixar o jogo aberto. Meu time se deu super bem e depois a menina chegou no segundo tempo também e acabou completando o jogo e assim foi (Relato 5 de T4 – exemplo que emerge da própria Entrevista Recorrente 2, grifos meus).*

[39] Dentre estes comportamentos, pode-se destacar: levar intencionalmente um tempo excessivo para recomeçar uma partida (MCFEE, 2004; TRIVIÑO, 2012), fazer provocação, *bullying*, ferir deliberadamente um oponente (STEWART, 2014), usar manipulação psicológica, perturbar oponentes (e oficiais), efetuar intimidação (HOWE, 2004).

O Relato 5 de T4 é cheio de importantes nuances, mas destaco a deliberação realizada a partir do plano estratégico-tático que incide sobre a regra, cuja intenção se revela quando T4 afirma "Eu usei a regra a meu favor, eu joguei em cima do regulamento", fazendo das crianças *objetos* de sua conduta no plano estratégico-tático do jogo.

Frente a um conflito entre a busca pelo resultado da partida e a obediência ao regulamento, T4 é *astuto* quando opta por "tirar uma menina", jogar num "cinco contra cinco", e obriga a equipe adversária a "marcar individual", pois assim ele se esquiva desse conflito — que ele denomina um "dilema" —, realizando uma escolha estratégica que lhe permite tanto obedecer à regra — o texto normativo — quanto ampliar as garantias de vantagem na disputa. Assim, fazendo valer sua vontade pela injunção, T4 delibera a partir da *instrumentalização* da criança e dá vazão ao seu *ofício* ao fazer uso de recursos advindos de seu dever enquanto treinador — atuando no plano *estratégico-tático* do jogo.

Entendo, assim, que o conceito de jogabilidade que mais se aproxima do que emerge neste estudo a partir dos relatos dos treinadores é aquele oriundo do clássico trabalho de Howe (2004, p. 213), para quem "[...] o elemento decisivo da jogabilidade é a tentativa de obter vantagem competitiva, por uma manipulação astuta das regras que não as violam [...]", comportamento que, para a mesma autora, pode ser descrito também como *uso instrumental da regra*.

Recorro a essa conceituação pelo fato de ela ser permeável ao entendimento de que o *dever estratégico-tático* se apresenta como o meio pelo qual o treinador opera para a conquista de uma vantagem competitiva, e pelo fato de ele mencionar que não há, na implementação dessa conduta, transgressão alguma à regra, procedendo à avaliação de seu mérito a partir de um olhar moral restrito ao deontológico.

Existem diferentes formas de implementação da jogabilidade, considerando-se as características apresentadas derivadas do estudo de Howe (2004), mas um tipo de conduta que se coaduna com o que vem sendo apresentado é aquela que Triviño (2012) relaciona à concepção jurídica de *fraus legis*[40], que se caracteriza pelo comportamento de aparente *conformidade com as regras escritas* que traz *conflitos ao seu espírito* — os princípios nos quais as regras se baseiam — ao obter *uma vantagem não inicialmente contemplada* pelo sistema de normas (TRIVIÑO, 2012).

[40] Triviño (2012) denominará o desvio da finalidade de uma regra constitutiva do jogo de *fraus legis*, que o ordenamento jurídico da Casa Civil espanhola define como "[...] atos praticados ao abrigo do texto de normas que tenham por fim atingir fim proibido para o ordenamento jurídico ou contrário a ele" (p. 70).

Isso fica claro no Relato 5 de T4 quando sua deliberação, cheia de intencionalidades orientadas a vantagens para si, não é percebida pelo treinador adversário, que "ficou tão feliz com essa situação, e toda vez que ele me vê agradece até hoje". Afinal, graças à conduta de jogabilidade, a situação idealizada pela adoção da regra modificada — o uso do sistema defensivo individual — é concretizada, transparecendo uma eventual busca pela retomada do viés pedagógico da competição.

Considero, pois, que a ideia de jogabilidade inerente ao contexto investigado se desdobra na concepção de *fraus legis*, o que permitirá avançar para um debate mais centrado agora no *papel da regra modificada no que tange a seus princípios pedagógicos* — aspecto ainda não abordado até aqui devido ao percurso que optei por seguir —, frente ao sentimento de resistência manifestado pelos treinadores em defesa de seu ofício, cuja pertinência foi constatada no nível da primeira premissa da ética de Ricoeur (2014) — visar à vida boa — mas que, como afirmado ainda na primeira parte das apresentações e discussões dos resultados, não poderia ser considerado suficiente sem o necessário avanço para a segunda premissa, que coloca o *outro* como mediador desta busca pela boa vida.

2.1.2. A jogabilidade como instrumentalização da criança

> *No outro ano eu cometi a besteira de querer me vingar dele [o treinador adversário] — e você estava no ginásio, você ia jogar depois —, então eu coloquei a minha melhor jogadora no gol e numa bola eu falei "você vai sair e você vai arrebentar de fazer gol agora", porque eu queria fazer ele sofrer a mesma coisa que eu sofri antes. Então, eu queria que ela fizesse aquilo, e não deu outra, ela era fora do comum, ela jogava bem no gol ainda, ela era boa goleira, ela pegou a bola e atravessou a quadra de ponta a ponta e fuzilou a goleira [...] e na hora que eu tava saindo eu fiquei com vergonha, fiquei sem chão porque eu realmente quis me vingar e usei as meninas pra me vingar, né?(Parte final do Relato 4 de T4 – Entrevista Recorrente 2 em reconsideração do Relato 1).*

O Relato, também de T4, que abre esta seção é uma representação clara da *instrumentalização* da criança oriunda de uma conduta de *jogabilidade*. Nele, T4 usa sua melhor jogadora, colocando-a no gol com a única intenção de que ela pudesse sair do gol para jogar como jogadora de quadra. Essa situação desequilibra as relações 1x1 que são o pressuposto do uso obrigatório da defesa individual, fazendo a regra modificada jogar a favor dele, havendo ainda o intuito claro de obter vantagem competitiva, mas, sobretudo, "porque eu queria fazer ele sofrer a mesma coisa que eu sofri antes", ou seja, por "querer me vingar".

Nesse trecho, o que se observa é que, embora a presença da criança seja fruto de reconhecimento por parte do treinador, isso não garante que haja ali uma relação de reciprocidade — sentimento que possibilita que a solicitude se sobreponha à estima a si mesmo (RICOEUR, 2014). Pelo contrário, quando o treinador se orienta para condutas de

jogabilidade que recaem sobre as regras modificadas, o que se estabelece é uma *injunção* sobre a criança — ou seja, um tipo de coerção e não de relação —, fazendo com que a balança entre o que se *dá* e o que se *recebe* penda sempre a favor da visada ética do treinador.

Assim, confirma-se a advertência feita por Ricoeur (2014) de que "a reflexividade oriunda de um sujeito capaz de estimar a si mesmo parece realmente carregar em seu bojo a ameaça de um retraimento" (RICOEUR, 2014, p. 197), sobretudo quando se efetiva um solipsismo no que tange à esfera ética — que é anterior à da moral.

O relato retrata, portanto, a incapacidade do treinador em romper com os limites de uma estima autocentrada. Dessa forma, o recurso à injunção — que assume o lugar da *relação* treinador-criança — resultará, agora no plano moral, na contraposição ao imperativo categórico[41], representado a) pela impossibilidade de se atingir um status de *autonomia* — a estima de si falha ao passar pelo crivo da moral —, resultando na deliberação moral orientada pelas inclinações éticas — logo, por imperativos hipotéticos alheios à pretensão de uma norma universal (RICOEUR, 2014; SOUZA, 2009) —, e b) pelo intangível sentimento de *respeito* a outrem — sem um sentimento de reciprocidade, não é possível a passagem da solicitude pela regra áurea[42] —, resultando na *instrumentalização da criança* em contraposição à segunda formulação do imperativo categórico[43].

Assim, a *dessimetria* treinador-criança tenderá, a partir da jogabilidade, a continuar confinada exclusivamente à expansão da própria estima do treinador fora do alcance de qualquer recursividade moral necessária, fazendo de seu ofício algo orientado ao *amor a si mesmo*, que, segundo Ricoeur (2014), se revela como a estima a si mesmo que é pervertida para uma *tendência ao mal*, por configurar-se como uma guinada para a violência por meio de um *poder* exercido *sobre* uma vontade por outra vontade, cujo resultado é a diminuição do *poder-fazer* da criança.

É interessante perceber que a fragilidade desse *poder-fazer*, oriunda da relação dessimétrica inicial entre criança e treinador, será a condição originária de um *poder-sobre* a criança em situações em que a fragilidade desta dará passagem à perpetuação do estado de padecimento, que no bojo desta investigação se concretiza pela jogabilidade. A

---

[41] "Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza" (KANT, 1988, p. 59).

[42] Ricoeur (2014) entende que a regra áurea, como "faz ao outro o que queres que façam a ti mesmo", ou ainda "ame ao outro como a ti mesmo", são formulações que correspondem ao segundo imperativo categórico kantiano. Logo, representam a norma pela qual a reciprocidade ética precisa passar para evitar a violência.

[43] "Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua, como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio" (KANT, 1988, p. 65).

instrumentalização das crianças é o resultado prático da postura de manipulação de seus comportamentos, representada por afirmações como “eu falei ‘você vai sair e você vai arrebentar de fazer gol agora’, porque eu queria fazer ele sofrer a mesma coisa que eu sofri antes [...] e não deu outra”.

2.1.3. A jogabilidade como reconhecimento (astuto) do sentido pedagógico da regra

> *[...] tem uma regra [modificada] e diante do conhecimento que eu tenho de sistema de jogo, [...] eu ia lá e participava do campeonato. Eu lembro que eu tirei o pivô e joguei com dois centrais [...] isso pra mim não é burlar, eu só usei como uma estratégia diferente (Relato 1 de T2 – Entrevista Exploratória).*
>
> *A estratégia de você jogar com dois centrais, a estratégia de você colocar o ponta para circular, a estratégia de você fazer um desdobramento, ela tem muito mais a ver com sistema de jogo, quebra de sistema, quebra de ideia de jogo defensivo. Porque quando você pensa em formação e a gente utiliza as estratégias e táticas coletivas, como posicionamentos estáticos para você criar espaços e criar vantagem [...], mas é isso, quando a gente quer defender algo que é interessante pra gente [...] a gente fala que é estratégia. Agora, quando a gente quer criticar algo que não nos traz benefício, a gente fala que o cara tá burlando (Parte do Relato 6 de T2 – em concordância com o Relato 1).*

Os Relatos 1 e 6 de T2 apresentados em sequência, porque concordantes e complementares, abordam as relações entre a jogabilidade e o sentimento de dever estratégico-tático, além de destacar o uso de recursos dessa mesma dimensão para controlar as crianças com a finalidade de obter vantagens a partir das imposições que a regra modificada faz ao jogo defensivo — fazendo uso para si daquilo que impacta diretamente o próprio ofício do treinador.

Jogar com dois armadores centrais a partir de circulações e jogar por meio de desdobramentos dos jogadores (Figura 12) são formas de transformação do sistema de jogo ofensivo que fazem parte do rol de ações estratégico-táticas da grande maioria dos treinadores se levarmos em conta a ideia de padrões de excelência, em referência que Ricoeur (2014) faz ao trabalho de MacIntyre. Portanto, representam formas de o treinador intervir em harmonia com suas obrigações relacionadas ao dever estratégico-tático que coincide com o fato de sentir-se contemplado em seu ofício e em relação àquilo que o faz estimar seu fazer como treinador.

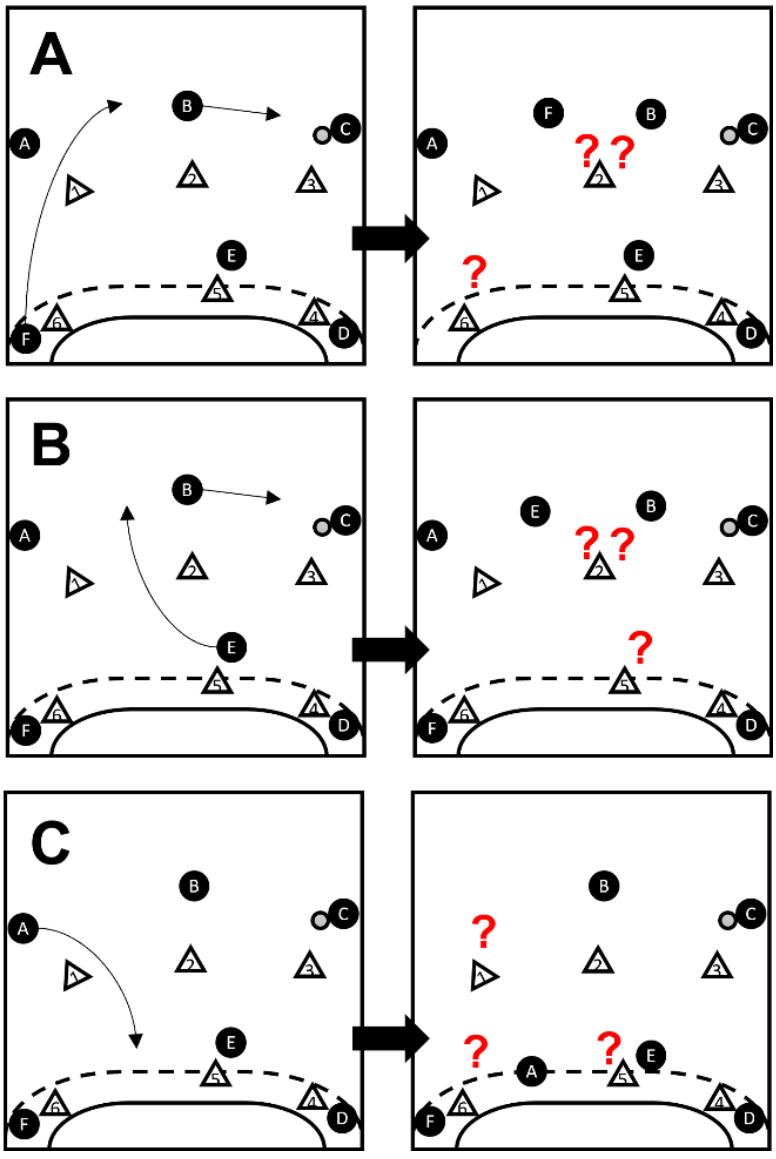


Figura 14. Representação de transformações do sistema ofensivo visando à "quebra de sistema, quebra de ideia de jogo defensivo". Figura A – O ponta F circula e se transforma num segundo armador central; Figura B – O pivô E circula e se transforma num segundo armador central; Figura C – O armador direito A desdobra e se transforma num segundo pivô.

Aparentemente, não haveria problema algum se essas ações fossem dirigidas pelos treinadores aos jogadores, visto que os primeiros não estariam fazendo nada de ilícito, e num contexto tradicional de competição essas condutas não seriam consideradas como jogabilidade, pois, por não haver restrições impostas aos sistemas defensivos, os jogadores de defesa poderiam responder a essas ações por meio de condutas exploratórias.

Contudo, quando realizadas no interior de uma competição com regras modificadas que prescrevem funcional e estruturalmente o jogo defensivo, essas condutas adentram o agir pela jogabilidade no plano estratégico-tático, pois a escolha de T2 descrita como "joguei com dois centrais" quebra o *sentido pedagógico da regra* ao expor a criança

adversária à defesa em uma situação de fragilidade de um sistema defensivo, na qual não poderá haver adaptação ao jogo com "dois centrais", dadas as prescrições estrutural-funcionais da regra. Assim, amplia-se a fragilidade do *poder-fazer* das crianças da equipe adversária, e será o padecimento da criança adversária o âmago das decisões no plano estratégico-tático do jogo.

Há impactos também no que tange à dessimetria treinador-criança em sua própria equipe, pois se estabelece também um *poder-sobre* essas crianças através de uma orientação estratégica que as coloca, por deliberação estratégica do treinador, em "posicionamentos estáticos*"* para "criar espaços e criar vantagem" que se somam às ações de desdobramento e circulação. Tal conduta interfere novamente nos *aspectos pedagógicos da regra* modificada, visto que, quando algumas crianças deixam de participar livremente da partida, ficando paradas por orientação do treinador — o que resultará na abertura de espaços graças à obrigação de se marcar individualmente por aproximação (LEONARDO, 2018) —, o resultado é a redução do comportamento exploratório das crianças da equipe, uma condição indispensável para a aprendizagem nos esportes por abordagens pedagógicas baseadas em jogos modificados (CHOW, 2013; MACHADO et al., 2019a, 2019b), como é o caso da proposta da competição que venho aqui analisando.

Embora se possa levantar a hipótese de que o treinador faz isso sem atentar para a quebra do sentido pedagógico da regra — afinal, durante a defesa de seu ofício, ele não leva, na oposição à regra, esse sentido em consideração — ver Temas 1 e 2 — ao declarar que "quando a gente quer defender algo que é interessante pra gente a gente fala que é estratégia" —, há uma evidente percepção de que há intenções estratégicas que tiram vantagem do texto regulamentar que tem por finalidade conferir um tratamento pedagógico à competição.

Retomo, a partir disso, e de modo breve, a ideia de jogabilidade assumida diante dos resultados deste estudo, sobretudo o conceito de *fraus legis* que tomo emprestado de Triviño (2012), que se caracteriza como uma conduta que *preserva a norma*, mas que estabelece um conflito com o *espírito destas regras*.

Os Relatos de T2 assumem exatamente essa configuração: é pela garantia da adoção do sistema defensivo obrigatório, cujas restrições funcionais e estruturais visam ao ajustamento da tarefa do jogo, ampliação do comportamento exploratório e condução à aprendizagem do handebol, que T2 age, mas o faz confrontando exatamente estes mesmos princípios quando: 1) opta por quebrar o sistema defensivo prescrito pela regra; e 2) adota um posicionamento estático de seus jogadores para abrir os espaços da quadra e dificultar ainda

mais a ação defensiva. A adoção desse tipo de estratégia é algo que também aparece nas entrevistas de outros treinadores:

> *[...] todo mundo isola lá [...] você põe duas meninas lá no fundo, tira pivô do centro da quadra, deixa três armadores bem longe... leva a bola pra um lado e a menina desmarca do lado contrário e já era, já perdeu (Parte inicial do Relato 3 de T1 – Entrevista Recorrente 2 em complemento ao Relato 2).*
>
> *[...] era muito mais fácil eu abrir três meninas para um lado e duas para o outro e deixar uma menininha jogar no um contra um, tinha uma menina que chamava [nome da menina], ela era fantástica batedora de bola (Parte final do Relato 1 de T4 – Entrevista Exploratória).*

Faço, ainda, antes de avançar para as discussões sobre essas passagens citadas, mais uma parada reflexiva, a partir de uma interessante metáfora proposta por La Taille (2006) acerca do papel que esses princípios possuem em relação à definição de uma regra.

> Entendemos por regra moral um mandamento preciso. [...] E vamos entender por princípio moral a matriz da qual são derivadas as regras. [...] Empregando uma metáfora, podemos dizer que as regras morais correspondem ao "mapa" e os princípios correspondem à "bússola". Ora, como é com bússolas que fabricam os mapas, e não o contrário, possui maior sofisticação moral quem sabe, além de ler mapas, empregar bússolas. [...] As regras não apenas dependem sempre de uma formulação verbal restritiva, como ainda cobrem um número limitado de situações. Essa é a limitação do "mapa", que pode ser compensada com o emprego da "bússola", ou seja, dos princípios morais. Podemos dizer que a regra corresponde à formulação "ao pé da letra" e que o princípio corresponde a seu "espírito" (La Taille, 2006, p. 74).

À luz do que afirmam Triviño (2012) e La Taille (2006), temos que todo texto de uma regra possui uma matriz que a sustenta baseada numa série de princípios, de modo que é mais sofisticado moralmente no que tange ao emprego da norma aquele capaz de reconhecer esses princípios. Retomando o conceito de *fraus legis*, trazer um conflito ao espírito da regra significa, antes de tudo, ter como premissa básica *conhecer os princípios subjacentes ao texto regulamentar* para, só então, contrapor-se a eles — sem prejuízo para o conteúdo normativo da regra — em busca de uma vantagem não contemplada inicialmente. Não há como negar que se trata de um tipo de comportamento sofisticado, como aponta La Taille (2006), mas como as convicções dos treinadores subvertem essa sofisticação moral, evidencia-se então a premissa de Howe (2004) que atrela a jogabilidade à uma conduta *astuta* — voltarei a isso adiante.

A relação entre a regra modificada e seus princípios já foi bastante abordada ao longo desta pesquisa — embora intencionalmente eu não tenha buscado dar explicações mais detalhadas, como faço agora —, quando, a partir de meu estudo de mestrado (LEONARDO, 2018), defini dois princípios que justificam a adoção de regras modificadas no cenário do

handebol de crianças: 1) a ampliação da participação e 2) o ajustamento da complexidade do jogo em disputa.

Ambos os princípios enumerados remetem a um valor sintetizado pela ideia de *aprender competindo* e são, por sinal, os mesmos princípios colocados em conflito por T2 ao impor "quebras de sistema" e "posicionamentos estáticos" aos seus jogadores, tendência também expressa por T1 ao relatar que "você põe duas meninas lá no fundo, tira pivô do centro da quadra, deixa três armadores bem longe" e T4, quando revela que "era muito mais fácil eu abrir três meninas para um lado e duas para o outro e deixar uma menininha jogar no um contra um".

Diante disso, agir por meio da jogabilidade à luz da concepção de *fraus legis* significa perpetrar, a partir de um reconhecimento prévio dos princípios pedagógicos e pela aparente obediência ao texto da regra, objetivos outros que *confrontem os princípios pedagógicos originais*.

Assim, é apenas quando avanço para a segunda premissa da pequena ética proposta por Ricoeur (2014) no que tange a um agir *com e para outrem* que a resistência dos treinadores à regra — com base na percepção de que as regras modificadas desrespeitam seu ofício e seus deveres estratégico-táticos — fica definitivamente frente a frente com os *princípios pedagógico*s oriundos das prescrições da regra modificada.

Há, a partir de agora, um flagrante *confronto* dos treinadores com o próprio *discurso pedagógico da regra*, uma vez que, por meio da jogabilidade, agem exatamente em conflito com esses princípios ao mesmo tempo que o fazem em defesa da liberdade de escolha das ações estratégico-táticas como parte obrigatória de seu ofício. Mas qual é a natureza desse conflito? Temos aí um dilema pedagógico-moral[44]?

Por serem esses princípios pedagógicos aqueles que subjazem a uma regra que, embora modifique o handebol, torna-se constitutiva da disputa, esta mesma regra não poderá ser transgredida, sob pena de o próprio jogo ser traído em sua lógica (DREWE, 1998; SUITS, 2014). A obediência à regra, que se estabelece como algo imperioso, insere no bojo da disputa o também necessário respeito aos seus princípios pedagógicos. Deste modo, mais do que ser o

[44] Utilizo a expressão pedagógico-moral apenas para dar ênfase à qualidade de um dos deveres morais postos em disputa: o dever pedagógico. Adoto a ideia de dever pedagógico como moral partindo da compreensão da pedagogia como ciência educacional, e aprofundando-me em uma de suas áreas, a didática, visto que é por meio da organização e sistematização de conteúdos que o professor *escolhe* aquilo que deve ensinar, tarefa esta que é uma obrigação devida do professor para com seu ofício e que se orienta para as crianças. Será, portanto, o professor responsável pelas consequências de sua prática educativa. No caso deste estudo, por mais que os treinadores participantes sejam resistentes à regra modificada, ela assume o papel de um discurso pedagógico que como tal é carregado de sentido moral, especialmente quando aqueles que a ela aderem o fazem de livre consciência.

próprio espírito da regra modificada, esses princípios prescrevem obrigações que devem ser livremente aceitas pelos treinadores, já que será também de livre aceitação o respeito às regras modificadas. Temos, assim, que tais princípios representam deveres, e portanto a adoção de uma regra modificada dessa natureza impõe aos treinadores um *dever pedagógico* que se faz explícito pelo texto regulamentar.

O que representa então a conduta de jogabilidade? Ela é a representação cabal de uma disputa — que denominarei por ora de conflito de *deveres* — entre aquilo que nasce no plano ético do treinador — logo, de seu ofício, mas que remonta à sua obrigação, ou seja, seu dever de intervir no jogo a partir do plano estratégico-tático — e aquilo que faz do devido respeito à regra parte indissociável da imperiosidade de seus princípios pedagógicos.

O resultado desse embate é uma *astuta prevalência dos deveres estratégico-táticos* que conflitam com os princípios pedagógicos devido ao ambiente de disputa, prevalência a qual, por *manter a aparência* de um respeito à regra, pode passar despercebida — lembre-se de que T4 nos mostra que tal astúcia faz o treinador adversário agradecer-lhe até hoje por contrapor-se ao sentido pedagógico da regra ao fazer uso desta modificação regulamentar a seu favor.

Eis a astúcia revelada por Howe (2004) como parte de sua conceituação de jogabilidade e que aparece em falas como “eu fiz uma jogada esperta de fazer um fairplay e ao mesmo tempo deixar o jogo aberto. Meu time se deu super bem [...]” e “[...] eu usei a regra a meu favor, eu joguei em cima do regulamento”.

2.1.4. A jogabilidade como astúcia e imoralidade

Chego agora à última etapa das discussões acerca dos resultados que têm na jogabilidade a conduta de resistência do treinador à regra modificada. Quando, na finalização do item anterior, avento que o *dever estratégico-tático opera pela astúcia*, o que busco destacar é algo importante: o que está em jogo não é um dilema moral; afinal, o conflito entre o estratégico-tático e o pedagógico não representa verdadeiramente o embate entre dois deveres — condição para que um dilema seja moralmente reconhecido como tal (LA TAILLE, 2006) —, pois, caso assim fosse, seria moralmente possível defender o porquê da escolha do dever estratégico-tático e não do pedagógico.

O agir estratégico baseado na astúcia não tem valor moral, pois tal conduta só é defensável como estrategicamente válida quando o próprio interesse assim avaliza, tal como mostra T2 em seu Relato 6, ao afirmar que “[...] quando a gente quer defender algo que é

interessante pra gente [...] a gente fala que é estratégia. Agora, quando a gente quer criticar algo que não nos traz benefício, a gente fala que o cara tá burlando".

Torna-se claro, portanto, que o agir estrategicamente em contraposição aos princípios/deveres pedagógicos não possui valor moral, uma vez que essa conduta não pode ser sustentada pela recursividade exigida pela regra áurea — o que, no caso da opção pela defesa do pedagógico, seria algo perfeitamente possível —, mas o tom moral desse conflito paira no ar devido à astúcia que subjaz à conduta de jogabilidade. Vejamos o que afirma Meirieu (2002) acerca da astúcia no campo pedagógico:

> [...] a questão é que astúcia nada mais é do que astúcia... ela toma um partido, embora faça menção de tomar outro. A astúcia é um aparato do poder educativo [no sentido de um poder-sobre] e uma legitimação da posição de autoridade. A astúcia afasta a contradição, aplaca as angústias e suprime a culpabilidade do educador [...], portanto, não dá margem a uma relação ética de interpelação e de exigência recíproca (MEIRIEU, 2002, p. 137).

Assim, a jogabilidade, aliada à conduta astuta realizada no plano estratégico do jogo, representa a *intangibilidade de uma orientação para o outro*, tanto no que diz respeito à busca pela reciprocidade, como destacado por Meirieu (2002) ao referir-se a uma relação ética, quanto num sentido de universalidade pretendida por um *dever* moral — estratégico —, pois trata-se de um recurso que leva em conta o que é *feito do outro*, e não o que é *feito pelo outro*.

É, portanto, a astúcia o sustentáculo da *corrupção do dever estratégico* que, incapaz de manifestá-lo numa relação com a criança, o faz pela injunção e pelo engano, tentando ocultar o fato de que tudo que se faz pela jogabilidade é, no plano da intencionalidade, aquilo que o treinador *quer* apenas para si — portanto, um *querer estratégico*-tático que não passa pelo crivo da norma modificada e de seus deveres pedagógicos. Isso revela como o *amor a si mesmo* perverte o sentido originalmente atribuído à ideia de *ofício* do treinador, que, embora centrado em si — como mostrado na primeira parte dos resultados deste estudo —, precisa, para se completar, estabelecer uma relação com a criança.

A astúcia, deste modo, esconde a exploração da fragilidade de uma criança padecente que precisa das intervenções do seu treinador. A astúcia faz parecer que as estratégias são para o bem de quem joga — porque parecem direcionar a criança à oportunidade de jogar em conformidade com as regras modificadas —, mas se ampara no padecimento do poder-fazer desta mesma criança. Por isso, a jogabilidade retratada neste estudo assenta-se na imoral objetificação da criança.

Para concluir, não poderia me esquecer de Freire (2007), que nos alerta sobre a sustentação da posição do aluno como objeto da educação. Os argumentos que trago mostram, neste sentido, que não basta haver o *reconhecimento* de que docência não se faz sem discência — afinal, a injunção sobre a criança é um tipo de reconhecimento do outro que, por ser *objetificante*, nunca fará do aluno *sujeito* de sua prática educativa. Para isso, é necessária a ruptura com o solipsismo ético, de modo a alcançar a reciprocidade que, baseada na dessimetria treinador-criança, coincida com atitudes de respeito a outrem.

2.2. TEMA 4 – TRANSGRESSÃO COMO CUIDADO COM A CRIANÇA

São os relatos que agora trago que me fizeram, num dado momento de meu estudo, perceber que talvez fosse melhor primeiro ouvir os treinadores da forma mais livre possível de minhas convicções e saberes — justificando meu esforço fenomenológico. Ao me deparar com os relatos dos treinadores que apresento neste tema, tive dificuldades — preciso confessar — de adequá-los ao que tinha por base teórica até o momento, o que me levou a adotar uma conduta por vezes impositiva nas primeiras entrevistas, por estar de frente a uma perplexidade: o uso da trapaça começava a me parecer um recurso *moralmente válido* mediante as justificativas apresentadas pelos treinadores, as quais repousavam sobre a ideia de que tal atitude era baseada no reconhecimento do outro na figura da criança.

Subjacente a tudo isso estava um discurso de exaltação da trapaça como uma licença frente à percepção dos treinadores de que a própria regra modificada, em casos muito específicos, precisava ser transgredida para que o jogo pudesse ser “bem jogado”. Ao mesmo tempo, o tom de imoralidade dessas ações me parecia definitivo, visto que ao respeito à regra não cabiam exceções, conforme o ponto de partida original desta investigação.

Essa ambivalência de sentimentos estendia-se à sensação de que eram exatamente as transgressões relatadas que legitimavam o próprio *dever pedagógico* que sustenta os princípios da regra e que eram as *convicções* dos treinadores — as mesmas convicções que denunciavam o desrespeito que a regra impunha ao seu ofício e que se revelaram fonte de imoralidade concretizada pela instrumentalização da criança por meio da jogabilidade — que agora conectavam o pedagógico ao estratégico-tático, rompendo com as regras modificadas percebidas como “incoerentes” não apenas a partir da capacidade do treinador em se estimar capaz de exercer seu ofício, mas também em orientação à criança, à sua aprendizagem e à sua proteção.

Os resultados deste processo de marcante disrupção deste estudo — e das minhas próprias crenças e valores sobre o que é a moralidade — serão agora apresentados, discutidos e sistematizados em quatro subtemas: 1) a regra negociada em seus limites; 2) a regra como recurso da criança que responde aos problemas do jogo; 3) A trapaça como prescrição do treinador visando à aprendizagem da criança; e 4) a trapaça como recurso para a proteção da criança.

No tocante a essa temática, é preciso compreender sua justificação a partir da terceira relação ecológica estabelecida entre a visada e a norma, na qual a norma é fonte de conflitos, o que invalida seu papel enquanto crivo confiável para a atestação da visada, levando ao necessário recurso da moral à ética, e fazendo das convicções dos treinadores não mais um sentimento arbitrário e ingênuo, mas agora crítico, por ter sido fruto de todo um processo analítico que, no final das contas, dependerá da sabedoria prática desses treinadores como fonte de deliberação de juízos morais aplicados. Assim, não recorrerei neste tema à autonomia ou ao respeito, limitando-me à esfera ética da estima a si mesmo e da solicitude para com a criança.

2.2.1. A regra negociada em seus limites

Tal como nas demais temáticas desenvolvidas, serão as *convicções* dos treinadores que nortearão esta narrativa, representadas agora pela sensação de que a regra modificada, especificamente as exigências funcionais da defesa individual obrigatória, é incoerente com seus próprios objetivos pedagógicos, revelando algo aparentemente paradoxal: será a negação à regra que dará sustento para que o valor do *aprender competindo* — do qual derivam os princípios pedagógicos que subjazem a estas mesmas regras — seja reconduzido à competição. Tudo parte de um sentimento de desconfiança sobre os resultados da aplicação dessa regra:

> *[...] eu acredito que eram as questões das definições dos processos de marcação individual, da marcação por aproximação. Eu acho que isso era a coisa mais gritante que eu via que pra mim não tinha coerência, entendeu? Essa marcação por um braço [de distância] (Relato 2 de T5 – Entrevista Recorrente 1 em complemento ao Relato 1).*

O Relato 2 de T5 avança sobre um dos elementos funcionais presentes na descrição da regra que obriga ao uso da marcação individual: ela precisa ser feita com distância *mínima* de um metro entre atacante e defensor (LEONARDO; SCAGLIA, 2018b), o que é mencionado pelos treinadores como “marcação por um braço”, lançando luz sobre algo novo: a avaliação da regra modificada como incoerente não se limita ao plano individual da

estima a si, revelada no sentimento de confronto com o ofício do treinador — conforme Tema 1 —, pois as convicções dos treinadores dão a entender que tal incoerência se desdobra também sobre o plano pedagógico que incide sobre a criança no que diz respeito às possibilidades de acesso ao jogo.

Há, portanto, uma preocupação direcionada à criança a partir das limitações funcionais impostas pelas regras que as obrigam, por exemplo, a jogar com o uso do sistema defensivo individual por aproximação "[...] em locais onde o adversário não coloca perigo iminente ao alvo [...] o que resulta em uma grande abertura de espaços defensivos" (LEONARDO; SCAGLIA, 2018a, p. 8). Essa condição, somada ao uso da jogabilidade — conforme o Tema 3 — que torna ainda mais estereotipada essa abertura do sistema de jogo defensivo, pode resultar "[...] na perda do potencial pedagógico deste sistema defensivo *se o treinador for guiado para a vitória a todo custo*" (LEONARDO; SCAGLIA, 2018a, p. 9, grifo nosso), ou, como já abordado nos resultados deste estudo — novamente, refiro-me ao Tema 3 —, na *instrumentalização* da criança por atitudes alicerçadas no *amor-próprio*, o que faz da vitória a todo custo uma consequência advinda da deliberação de meios que são imorais já de partida.

O que está em curso, como visto até o momento, é a posição de T5 que coloca em questão o valor que a regra possui no que tange a seus fins visados: *aprender competindo*. Para se entender essa posição de T5, é preciso compreender o papel da regra no meio esportivo. Considerando-se as premissas básicas da filosofia do esporte sobre o que é um jogo/esporte[45], a *atitude lusória* é condição incontornável para dar ao jogo/esporte a possibilidade de concretização. Partindo de Suits (2014), a atitude lusória é descrita como a necessária aceitação das regras constitutivas para tornar o jogo possível, sendo que essas regras constitutivas possuem uma função bem específica: introduzir obstáculos desnecessários para a alcance do fim/objetivo deste jogo.

Essa interação entre a atitude de aceitação e o papel das regras constitutivas como aquilo que impõe obstáculos desnecessários ao jogo parece conferir bastante coerência ao que as regras modificadas propõem na disputa da competição sub-12 analisada. Porém, não traz ao mérito algo importante: uma nova regra, ainda antes de ser posta à prova, é de fato digna de

[45] Apesar de Suits (2014) distinguir entre games (*jogos*), esportes (*sports*) e o ato de jogar (play), não adoto como perspectiva de base a separabilidade entre jogo e esporte, por entender que ambos têm como natureza o próprio ato de jogar, partindo de premissas fenomenológicas com base em Freire (2002) e Reverdito e Scaglia (2007).

respeito pelo simples fato de ser uma regra?[46] Além disso, se o resultado da aplicação dessa regra impactar a integridade do jogo ou os meios disponíveis para se jogar, tornando-os demasiadamente restritos para a busca do objetivo do jogo, ela ainda assim é digna de respeito e inquestionabilidade? Entendo que a Pedagogia do Esporte pode ajudar a dar um sentido ao posicionamento de T5, que considera a regra incoerente com seus objetivos pedagógicos.

As abordagens de ensino-aprendizagem do esporte baseadas no jogo têm como uma de suas premissas a manipulação das regras do jogo sob o prisma de que é pelo cumprimento da lógica do jogo dotada de novos constrangimentos que a aprendizagem de conhecimentos e habilidades específicos ao jogo pode ser alcançada[47].

Partindo dessa concepção, Scaglia et al. (2021), buscando compreender quais conteúdos de aprendizagem emergem da aplicação de jogos populares (rebatida, artilheiro e bobinho), propõem a prática desses jogos com grupos distintos: um de crianças, e outro de estudantes universitários. Como resultado, percebem que com as mesmas regras, conteúdos similares aparecem de modo consistente, mas, ao se romper com esta aparente linearidade entre o que a regra limita e o que se escolhe como meios para se jogar, outros conteúdos distintos de aprendizagem aparecem de forma significativa entre os grupos. As mesmas regras, embora levem à exploração de uma base comum de aprendizagens, potencializam também outras formas distintas de se resolver os problemas do jogo.

Disso, dois importantes conceitos emergem: 1) as *possibilidades pedagógicas*, ou seja, aquilo que o jogo, em sua configuração tradicional, exige dos jogadores em função do cumprimento de sua lógica interna, que representam os *conteúdos evidentes do jogo*; e 2) as *potencialidades de aprendizagem*, ou seja, o inesperado que emerge da relação do jogo com os jogadores, revelando uma lógica imanente ao jogo, que representam os *conteúdos latentes* (SCAGLIA et al., 2021).

---

[46] Vale relembrar a separação conceitual entre o que são normas e o que são valores, já abordada no marco teórico e na apresentação e discussão dos resultados deste estudo relativos ao Tema 2. Normas/regras estão na esfera do *obrigatório*, definindo *deveres*, enquanto a concepção de valor está relacionada com o que julgamos *bom* ou *mau*, adentrando a esfera do reconhecimento (PEDRO, 2014), o que, a rigor, permite que uma regra seja uma imposição sem valor, logo questionável.

[47] É assim com o TGfU que propõe ajustes das regras do jogo, por meio de princípios como o ajustamento da complexidade tática, a representação e o exagero (WEE et al., 2012). É assim com os jogos situacionais propostos pelo IEU, em que regras são manipuladas em função de objetivos de aprendizagem direcionados à antecipação e tomada de decisão (GRECO; BENDA, 1998). É assim com abordagens como os jogos reduzidos e condicionados, que manipulam as regras visado estimular respostas dos jogadores mediante esses ajustes e mudanças (MACHADO et al., 2019a). É assim com a Pedagogia do Jogo, que estabelece jogos conceituais em ambiente específico como matrizes baseadas na manipulação de varáveis, entre elas as regras do jogo (SCAGLIA et al., 2013).

Temos, assim, que num mesmo jogo, apesar da existência de uma base estável de ações que são evidentes e permitem ao treinador dar o sentido *prescritivo* de sua ação pedagógica, a variabilidade de conteúdos que emergem a partir de quem joga em interação com as regras definidas revelam aquilo que é *imanente*, ou seja, que só sabemos que emergirá quando o jogo for posto em curso, exigindo do treinador uma postura sensível à experiência (LARROSA, 2011).

Levando em consideração essas questões, torna-se um exercício de antevisão, sob pena de não contemplação, entender que a prescrição de novas regras também prescreverá os conteúdos pedagógicos como se estes fossem evidentes a partir dessas regras. No contexto deste estudo, isso significa que as prescrições de uma regra que modifica o handebol podem resultar numa série de consequências não previstas, dada a latência que emerge da própria prática esportiva. Esta não tangibilidade acerca do percurso meio-fim pode resultar numa contradição que a regra impõe-se a si mesma e afeta diretamente a criança.

Abre-se, numa perspectiva ético-moral, a possibilidade de se entender, a partir de Ricoeur (2014), que a regra representa um possível risco ao *dever pedagógico* que ela mesma insere na competição modificada, dando margem para que as convicções dos treinadores — num sentido ético original, diria o filósofo francês, porque estabelecido pela inseparabilidade entre a estima a si (o ofício) e a solicitude (a reciprocidade em relação à criança que padece) — sejam um recurso mais seguro que a própria regra para orientar caminhos profícuos para a aprendizagem, tendo-se, porém, na regra, o ponto de partida para a pavimentação dessas convicções no sentido da aprendizagem. Logo, ainda a partir das reflexões ricoeurianas, trair a regra não significa sobrepor-se a ela, mas, momentaneamente, com ela negociar, tendo-a sempre no *horizonte* deliberativo.

Isso explicaria o sentimento de incoerência expresso por T5 em seu Relato 2 como a constatação de que apesar de terem sido elaboradas a partir de uma matriz de *princípios que são pedagógicos*, tais prescrições não resultam necessariamente naquilo que o discurso pedagógico anuncia. Deste modo, ao invés de seguir a regra *ao pé da letra* — dado que ela não parece um guia seguro para aquilo a que se destina —, colocar à frente dela seus próprios princípios pedagógicos — revelando maior sofisticação no que tange à deliberação moral (LA TAILLE, 2006) — a partir de uma intencional *abstração da regra* pode ser um modo mais seguro de garantir à criança um espaço de aprendizagem em meio às experiências competitivas.

> *[...] Eu, já tem um tempo, eu brigo em relação a regras adaptadas, [no sentido de] a gente abstrair um pouco mais dessas regras adaptadas pelo desenvolvimento da modalidade como um todo, entendeu? (Relato 10 de T5 – Entrevista Exploratória).*

Abstrair da regra é deixar de cumpri-la em sua descrição formalizada; ou seja, significa romper com o respeito à regra, mas sem a negar em seus princípios. Por meio da abstração, como veremos nos relatos mais concretos sobre as condutas de trapaça engendradas em solicitude para com a criança, é possível alargar contingencialmente os limites que as regras modificadas impõem aos jogadores, tornando latentes novos meios disponíveis para a concretização das ações no jogo. Significa fazer de uma trapaça que traia o mínimo possível a regra — mas que enalteça seus princípios pedagógicos — parte das escolhas consideradas viáveis pelos treinadores.

> *Mas, como disse, têm momentos que a regra acaba atrapalhando o desenvolvimento do jogador e da própria modalidade, [então] caímos naquilo que disse sobre às vezes burlar ou deixar o jogador burlar através de atitudes que o fazem aprender o que realmente é importante para jogar bem (Relato 9 de T5 – Entrevista Recorrente 4 em complemento ao Relato 8).*

Ainda em interlocução com a pequena ética de Ricoeur (2014), temos, nesse caso, um estado similar ao que foi apresentado na primeira parte dos resultados e discussões desta investigação — focada no ofício do treinador e em seus deveres —, porém com o adendo de agora *a estima a si mesmo* do treinador — que lhe confere o sentido dado ao seu ofício — reconhecer a criança, não pela injunção como no Tema 3, mas pela reciprocidade, somando-se à visada do treinador a visada da própria criança, tendo-se, para isso, uma conduta transgressora como fonte de solicitude.

A opção pela trapaça nesse contexto passa pela necessidade de o treinador compreender que não é apenas ele que é confrontado pela regra modificada. Suas *convicções* o farão notar que as regras desrespeitam também a possibilidade de que os princípios pedagógicos emerjam da própria regra, limitando a criança a agir de formas menos expressivas e importantes para a plena aprendizagem de jogar o handebol.

A trapaça, deste modo, se instala como uma forma de negociação com a regra, que é confrontada no seu plano formal, mas colocando em primeiro plano os princípios que subjazem a ela. A negociação, neste caso, visa estabelecer convenções frente à particularidade dos casos. Há, portanto, nas condutas destes treinadores a tentativa de se estabelecer um novo *ethos* da disputa (D'AGOSTINO, 1981), no qual a trapaça da regra pode ser compreendida como algo necessário num plano tácito, sem que seja preciso mudanças no texto da regra — apenas uma licença momentânea no texto — para que o jogo possa ser disputado em

integridade e se promova a possibilidade de ampliação dos meios disponíveis para se jogar que, de algum modo, são demasiadamente controlados pela nova regra.

2.2.2. A trapaça como recurso da criança que responde aos problemas do jogo

O Relato 3 de T1, cujas passagens específicas foram apresentadas nas outras temáticas, será mostrado agora em sua íntegra, exemplificando uma situação de trapaça que, a partir de suas convicções orientadas ao plano estratégico, é entendida pelo treinador como algo viável, pois, para ele, a regra não pode deixar a criança "engessada" para encontrar meios de resolver problemas práticos que são originados da exploração adversária de fragilidades da própria regra — a jogabilidade, antes debatida.

> *[...] todo mundo isola lá [...] você põe duas meninas lá no fundo, tira pivô do centro da quadra, deixa três armadores bem longe... leva a bola pra um lado e a menina desmarca do lado contrário e já era, já perdeu [a marcação], porque tem muito espaço ali e a menina [que defende] para conseguir jogar ali precisa controlar dois pontos [bola e adversários que estão em lados opostos da quadra] [...] então, você precisa controlar dois pontos: "Oh, você não pode perder essa menina aqui e ao mesmo tempo você tem que saber onde tá a bola" e aí às vezes, naturalmente ela dá um passo pra trás [afastando-se mais do que o regulamento permite]. E aí eu tenho que tá engessado de seguir o regulamento à risca? A resposta foi da criança, ela está aprendendo a fazer aquilo que é o melhor pra ela jogar bem (Relato 3 de T1 – Entrevista Recorrente 2 em complemento ao Relato 2).*

A Figura 11 representa a ideia apresentada por T1 de "dar um passo para trás" para afastar-se do defensor, que pode ser um tipo de conduta de trapaça em resposta a uma situação singular — quando o adversário, pela jogabilidade, abre o jogo demasiadamente —, levando a uma atitude de ordem tática — imanente — na qual os jogadores defensivos negociam momentaneamente com a regra modificada, o que no julgamento de T1 representa um ganho pedagógico, ou seja, faz emergir a ideia de se *aprender jogando* a partir de uma conduta de confronto à norma que define como a criança *deve jogar* em prevalência da visada ética da criança em busca de um *bem jogar*.

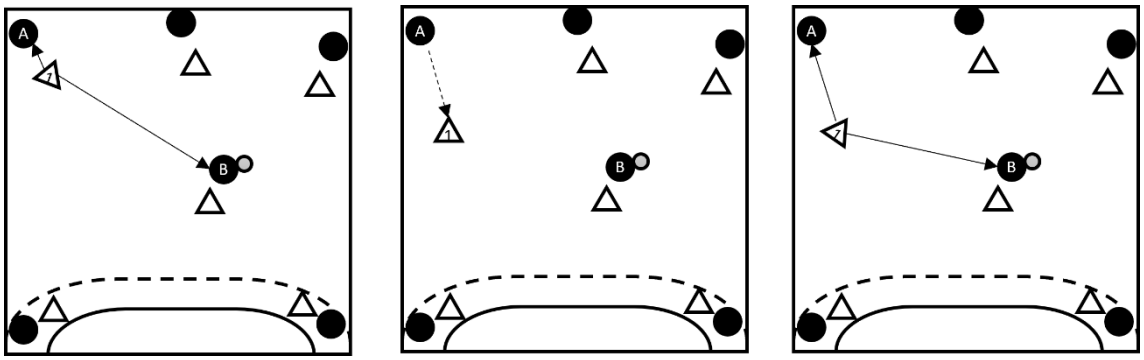


Figura 15. Defensor 1 (Δ) marca o Atacante A (●) enquanto a bola está com o Atacante B durante a obrigação do uso da defesa individual. Para poder controlar melhor seu atacante direto e a localização da bola, 1 opta por se afastar mais do que a regra modificada permite — um metro.

Caracteriza-se, assim, um imbricar dos *deveres estratégicos* — como parte do sentido conferido ao ofício do treinador — com os *deveres pedagógicos* que a regra tenta prescrever, mas não é capaz de alcançar. Portanto, de modo paradoxal, o par estratégico/pedagógico causa uma cisão em relação à própria regra, colocando em evidência o ofício do treinador mediante seus deveres estratégicos como uma forma de salvaguardar os princípios pedagógicos da própria regra que é desviada. Esses argumentos podem ajudar a compreender outros casos relatados, como os que seguem:

> *Teve uma vez que eu tive dois jogadores expulsos — não estavam expulsos não, era dois minutos [desqualificação] —, eu tinha quatro alunos na linha, contra seis do outro time. Então eu pedi tempo, parei e perguntei pra eles: "como vocês acham que a gente consegue marcar individual dessa forma?". Eu sabia que não dava, mas eu perguntei porque eu queria que eles pensassem como poderia ser. Eles não souberam responder. E daí eles "e se a gente marcar todo mundo na linha?", falei assim: "só que isso caracteriza um 6:0 que não pode, como que a gente faz?". E a gente foi se alinhando ali no final, a gente marcou um zonal ali, um 4:0 no caso, né? [como mencionado por T8 na conversa com as crianças, isso era proibido por regra]. [...] Enfim, isso partiu deles. Eles entenderam a necessidade. "Ah, então eu marco daqui até ali", "eu marco daqui até lá", então eles entenderam que aquilo era uma [defesa] zona e que eles tinham que defender aquela zona e não mais combater um único adversário. Eu lembro que o meu conflito foi: eu não poderia defender sendo uma linha só, mas isso acabou acontecendo [...] e, sinceramente, eu não me senti transgredindo nenhuma regra, não. Eu me lembro muito bem o fato deles escolherem, é essa autonomia que valeu para mim... e foi na disputa de 3° e 4° lugar, jogo bem cheio de emoções ... (Relato 4 de T8 – Entrevista Recorrente 1, em complemento ao Relato 4).*

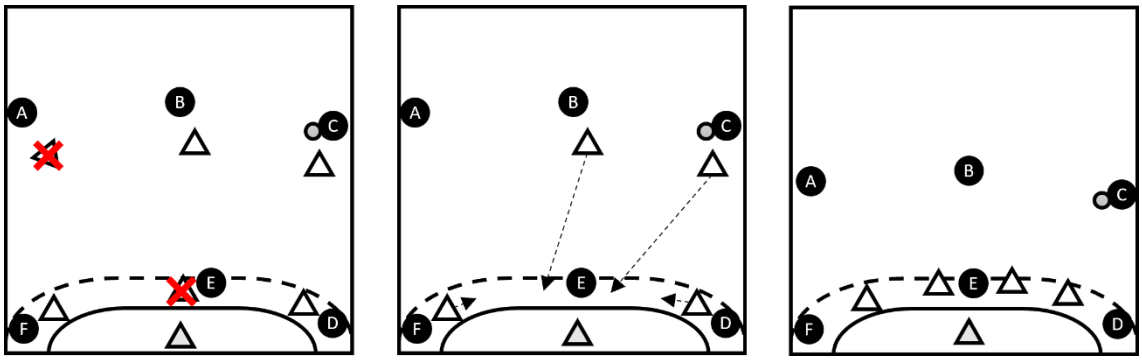


Figura 16. Dois defensores (Δ) são desqualificados durante a obrigação do uso da defesa individual. Para poder resolver essa situação, as crianças optam por recuar a defesa, transgredindo a regra modificada, mas não sendo corrigidas por T8.

O Relato 4 de T8 revela a mesma estrutura deliberativa do Relato 3 de T1, pois em ambos os casos a prescrição da regra do uso do sistema defensivo individual não permite à criança a exploração de formas de jogar para além da restrição ao distanciamento dos adversários de no máximo um metro, afastando-a de sua visada do *bem jogar*. No caso específico do relato de T8, a situação de inferioridade numérica causada pela desqualificação de dois jogadores rompe com a condição de base do uso do sistema defensivo individual — manter relações 1x1 na quadra —, mas, no que tange ao texto regulamentar, não há qualquer impacto na descrição estrutural e funcional do jogo; ou seja, sua equipe deve, ainda assim, manter-se numa marcação individual com distância máxima de um metro (LEONARDO; SCAGLIA, 2018b) — algo impossível de ser realizado, mas que está previsto na regra.

T8 opta por deixar que as crianças resolvam sobre a melhor forma de lidar com a situação, ressalta que o alinhamento da defesa numa estrutura zonal não é permitido, mas, mesmo assim, ao voltarem à quadra, esta acaba sendo a forma como as crianças se organizam, partindo delas próprias esta saída de ordem estratégico-tática para um conflito que a própria regra lhes impõe e que acaba se apartando do caráter pedagógico da própria regra — afinal, comportamentos exploratórios inerentes a situações singulares resultantes das tomadas de decisão das crianças — como no relato de T8 — são inibidos pela obrigação que a regra lhes impõe.

Um ponto interessante é a declaração de T8 de que mesmo sabendo que as crianças tomaram uma atitude contrária à regra, “eu não me senti transgredindo nenhuma regra”, o que reflete uma conduta orientada por sua *sabedoria prática*, que a faz reconhecer que naquela situação a regra não tinha um valor cabível, visto que limitava a possibilidade de que as crianças definissem por si só formas de resolver as demandas estratégico-táticas do jogo e, por conseguinte, negligenciava a possibilidade de que as crianças aprendessem

competindo mediante suas próprias condutas. Era precisa, uma volta ao plano ético de T8 para que a visada do bem jogar das crianças fosse protegida, mesmo que isso representasse um afastamento ao que a regra modificada prescreve em termos normativos.

A partir dos conceitos de possibilidades pedagógicas e potencialidades de aprendizagem (SCAGLIA et al. 2021), as interpretações de T8 e T1 mostram que na tentativa de estabelecer as possibilidades de ação permitidas em meio à competição, que são entendidas como deveres pedagógicos resultantes do uso obrigatório do sistema defensivo individual com suas recomendações estruturais e funcionais já debatidas, as regras modificadas interferem nas potencialidades advindas da relação jogador-esporte em dois casos específicos: a) quando o jogador precisa controlar dois pontos, ou seja, marcar a bola e o adversário, uma conduta importante enquanto conteúdo de aprendizagem para o bom acesso ao jogo; e b) quando a equipe joga em inferioridade numérica e ainda assim são obrigados a manter uma estrutura defensiva que não é mais possível de ser realizada: a defesa individual por aproximação.

As orientações da regra modificada, que visam valorizar o uso do sistema defensivo individual por aproximação de um braço entre defensores e atacantes, nesses dois casos específicos, dão margem à possibilidade de se compreender que a regra, em suas determinações normativas, causa prejuízos ao bom acesso ao jogo e, sobretudo, inibe condutas orientadas à estima de si mesmo das crianças — que não podem ser denominadas escolhas autônomas, pois transgridem o normativo ao não se limitarem à autoimposição das normas que impedem que as ações descritas nos relatos de T1 e T8 sejam realizadas pelas crianças — o que justifica meu ponto de análise centrado na dimensão ética como forma legitima de deliberação frente à norma.

Há, portanto, uma réplica, no nível dos jogadores, daquilo que o treinador alimenta para si ao sentir-se confrontado em seu ofício, conforme tratado no Tema 1, e no que tange ao sentimento de impotência para agir de acordo com seus deveres no plano estratégico-tático do jogo, como abordado no Tema 2. Neste sentido, a estima de si mesmo dos treinadores se estende à criança num sentimento de reconhecimento a partir da reciprocidade, visto que, partindo da dessimetria inicial entre treinador e criança, em conformidade com Ricoeur (2014), ao não interferir na atitude da criança que “dá um passo para trás”, como no relato de T1, ou que acaba se alinhando para defender a zona, como no relato de T8, o treinador também assume para si um posicionamento contra uma regra “que pra mim não tinha coerência”, como destaca T5 em seu Relato 2.

Os relatos mostram que, ao contrário das condutas de jogabilidade — *subversivas* à regra — abordadas no Tema 3 no que tange ao percurso do reconhecimento do outro, neste caso específico, ao aceitarem a trapaça originada da busca pelo bem jogar das crianças, os treinadores agem no sentido de reduzir os limites do *poder-fazer* destas, que é inibido pela norma, por meio da aceitação à trapaça que visa superar tais dificuldades valendo-se de escolhas oriunda do estratégico-tático do jogo. Ao consentir que a criança possa fazer suas próprias escolhas para além das possibilidades prescritas pela regra, *transgredindo-a* — fazendo prevalecer um movimento de estima a si mesmas como capazes de pôr em curso sua visada do bem jogar —, entendo, a partir de Ricoeur (2014), que o treinador também estima a si mesmo como agente que visa reduzir as fragilidades impostas pela regra à criança, reestabelecendo para si, mediante a trapaça, o sentido de seu próprio ofício de treinador — afinal, o reconhecimento do outro pelo sentimento de solicitude soma-se à estima a si mesmo sem nada lhe retirar (RICOEUR, 2014).

2.2.3. A trapaça como prescrição do treinador visando à aprendizagem da criança

Trago agora outro exemplo, que consistirá em um agrupamento dos Relatos 1, 2 e 3 de T5 — parte deles já apresentada — oriundos da entrevista exploratória e que foram reorganizados para dar melhor compreensão ao encadeamento de ideias que contextualizam o Relato 12 de T5 e permitem uma melhor compreensão de seu posicionamento:

> *Eu acreditava, até pelo ensino da modalidade, pelos processos de progressão de aprendizagem e níveis de aprendizagem que aquilo [defender individual por aproximação] não necessariamente era benéfico, entendeu? Que não precisaria ser apenas essa aproximação de um braço, pois assim você ia perder algumas características importantes para a formação defensiva do aluno (Relato 3 de T5). Eu acho que a coisa mais importante, assim, o que em definitivo me fez burlar algumas vezes, eram as questões das definições dos processos de marcação individual, da marcação por aproximação. Eu acho que isso era a coisa mais gritante que eu via, que pra mim não tinha coerência. Você não pode "dar um vazio" pra "limpar" [recuperar] a bola no drible porque você não tá na distância de um braço (Relato 2 de T5). Assim, o jogador [defensor] não participa do jogo (Relato 1 de T5). Então, de certa forma, eu treinava burlando a regra, porque eu estimulava que eles "dessem o vazio" pra roubar a bola [nos treinos], por acreditar que isso era o melhor a fazer pra eles jogarem bem. Mas eles tinham consciência de que a gente tava indo contra [o regulamento] (Relato 12 de T5).*

Vemos nesse agrupamento de Relatos que são as convicções de T5 que pregam a importância de se defender "dando o vazio"[48] não só como "o melhor a fazer para eles

[48] Linguagem utilizada para descrever a ação defensiva em que o defensor, ao perceber uma tentativa de finta do adversário, recua repentinamente, criando um espaço vazio entre ambos — que é superior ao espaço de um metro de distância previsto nos regulamentos da FPHb ao longo de vários anos —, induzindo o atacante ao drible da bola e permitindo sua recuperação. Considerando que a defesa individual em aproximação é muito frágil às fintas, por se basear no 1x1, aspecto ainda mais exacerbado pela conduta de jogabilidade que isola os

jogarem bem" em termos defensivos, mas também como um conteúdo de aprendizagem que se insere na progressão de aprendizagem da modalidade, aspecto que para ele é inibido pela regra modificada que prescreve a marcação por aproximação não superior a um metro entre defensor e atacante, como já discutido nos exemplos anteriores. Há, mais uma vez — a partir dos conceitos de possibilidades e potencialidades de Scaglia et al. (2021) —, a percepção de que a regra é que limita que novas potencialidades emerjam da relação da criança com o esporte, e, do ponto de vista ético, isso resulta numa posição que, ao se direcionar para a autonomia — a livre aceitação das regras que são consideradas boas sem restrição —, tornará a criança limitada no que tange à visada do bem jogar a partir de condutas de estima a si mesma.

Assim, T5 julga necessário que as crianças tenham acesso a este conteúdo — dar o vazio —, inserindo-o em seu planejamento de trabalho como um conteúdo a ser prescrito por ele à criança e que será inserido no rol de condutas estratégico-táticas que serão entendidas pelas crianças como algo a ser realizado — mesmo que em negação à regra, como enfatiza T5 ao relatar que "eles tinham consciência de que a gente tava indo contra", evidenciando o recurso à ética proposto por ele próprio —, em situações em que as crianças mantinham a relação 1x1 com o jogador portador da bola.

É interessante ver como a trapaça empreendida busca contornar, da mesma forma que o Relato 3 de T1, a distância obrigatória de um metro entre defensor e atacante — a distância de um braço, como se referem os treinadores —, mas sem resultar em uma descaracterização do uso obrigatório do sistema defensivo individual, visto que as crianças ainda assim mantinham no horizonte de suas condutas a manutenção da relação 1x1 com seus atacantes diretos, o que mostra que a regra não foi superada, havendo apenas um momentâneo e necessário afastamento dela naquela situação específica para que a integridade do jogo fosse mantida e as possibilidades de disputa fossem viáveis.

Este é o sentido da interlocução com a norma, conforme destaca Jesus (2018), a qual tem por premissa trair o mínimo possível a regra (RICOEUR, 2014), de modo que essa situação de exceção relatada por T5, em que recuar momentaneamente passa a ser entendido como um recurso necessário, embora confronte parte da prescrição da regra, o faz aproximando-se do espírito da regra que tem na utilização do sistema defensivo individual seu

---

jogadores nos cantos da quadra — ver Tema 2 —, "dar o vazio" se transforma num importante recurso de aprendizagem que pode dar maior combatividade a um sistema defensivo muito suscetível de tomar gols.

alicerce pedagógico. Trata-se, agora, de uma conduta ética do treinador, que age em solicitude para com a criança na busca da redução da dessimetria entre ambos, oferecendo a ela a oportunidade de acesso a um conhecimento que a torne mais competente para o bem jogar.

Em termos pedagógicos, entendo que essa postura seja diferente daquelas retratadas nos Relatos de T1 e T8 da subseção anterior que partem da própria estima da criança — que, reforço, difere da autonomia por não terem respaldo na regra, que neste caso é a fonte do conflito, o que a torna incapaz de ser o crivo normativo da atestação das condutas do plano ético destas crianças ao mesmo tempo —, afinal, ela tem no treinador aquele que dá suporte para que a criança possa assim agir.

O que T5 apresenta em sua fala se desenvolve a partir de um tom *prescritivo*, ou seja, parte de si na direção do outro. Como já anunciado, toda vez que uma vontade se dirige à outra vontade, existem riscos reais de uma guinada à violência caso isso se faça pela injunção (RICOEUR, 2014), o que daria sentido à ideia de uma conduta pautada pela heteronomia, ou seja, a uma obediência a uma norma que tem como fonte ou uma inclinação pessoal — que equivaleria em Ricoeur (2014) aos desígnios éticos que transbordam ao crivo de uma norma cuja pretensão à universalidade parece estar de acordo com o contexto em que está inserida, logo, não são atestados pela norma — ou às pressões externas, de modo que numa conduta heterônoma age-se *conforme* um dever, e não *pelo* dever em si — como seria pela autonomia.

Apesar de toda análise que venho realizando não estar inserida na esfera moral, tendo em vista que todo processo se realiza em discordância com a regra, o conceito de heteronomia aqui poderia ser muito bem aplicado, caso seja entendido que aquilo que o T5 propõe às crianças as obrigue a transgredir a regra como forma de autovaloração da própria estima de T5, o que incorreria num fluxo de reconhecimento da criança pela injunção, logo, pela opressão a ela que seria o objeto da ação do treinador. Destaco isso, pois a ideia de uma conduta heterônoma vem sendo debatida no bojo da Pedagogia do Esporte por meio da analogia ao tom diretivo oriundo de abordagens centradas no treinador, à qual vem sendo taxativamente interpretada nesta área de estudos sobre métodos de ensino como uma posição que leva a consequências de aprendizagem que sejam negativas, como a dependência da criança ao treinador e o afastamento de qualquer tendência a uma formação crítica e emancipada desta criança.

Neste momento, volto a Ricoeur (2014). Quando o filósofo afirma que a solicitude tem por base uma reciprocidade que, anterior ao respeito que baseado na regra áurea e formalizada em seus conteúdos na ideia da pessoa como fim em si remete ao dar e receber

simétrico — dou aquilo que espero receber de volta — se sustenta numa dessimetria entre agente e paciente, ele deixa margem para uma reinterpretação importante ao conceito de heteronomia, já que agir na direção do padecente, dando-lhe aquilo que é julgado como necessário para que ele reduza suas fragilidades do próprio poder-fazer, é, em essência, dar-lhe aquilo que ele não é capaz de fazer no momento, de modo que, enquanto agente externo sobre a vontade daquele que se encontra fragilizado, a ação solícita é, essencialmente, a própria heteronomia, o que atestaria que, ao menos no início de um movimento em prol da redução da dessimetria, seriam as escolhas do agente que determinariam os primeiros passos a serem dados pelo paciente.

Vejamos o contexto deste estudo. Especialmente nas idades selecionadas para contextualizar este estudo, a categoria sub-12, composta de crianças que vão dos 11 anos — às vezes incompletos — aos 12 anos de idade, a dessimetria treinador-criança tem espaço devido à ainda heterônoma relação típica de um momento em que os saberes, especialmente em relação às intencionalidades estratégico-táticas sobre o handebol, sejam tão desiguais.

Desta dessimetria, a balança entre o *dar* e o *receber*, apontada por Ricoeur (2014) como a base da relação de reciprocidade — oriunda à ética — que é anterior e origina a relação de respeito — este moral, por ser orientado pela regra áurea —, pesará no sentido de disponibilização pelo lado do treinador e de carência por parte da criança que — não só precisa mas — espera pela intervenção do treinador. Será, portanto, a heteronomia — a diretividade pedagógica que é parte do ofício do treinador que lida com esta relação dessimétrica — o ponto de partida para compreendermos como se dará a relação com e para o outro.

Dada às conjunturas atuais que cercam a Pedagogia do Esporte, e de modo geral o fazer pedagógico, creio que esta exaltação à diretividade do treinador precise ser melhor contextualizada para que eu não seja crucificado como um defensor de uma "educação bancária" (FREIRE, 2007). Para isso, trago algumas reflexões em articulação com outros autores.

Em estudo que aborda as intersecções entre a Pedagogia do Esporte a aprendizagem de valores, Hirama e Montagner (2020) destacam a importância de que, ao menos num primeiro momento, uma relação seja estabelecida pela *heteronomia* treinador-aluno, sob a percepção de que, diferente do que aventam as abordagens pedagógicas emergentes, é preciso, antes, que valores sejam reconhecidos mesmo que exteriormente por meio da intervenção do treinador, para que somente depois disso seja possível apreendê-los de

modo autônomo — ou mesmo refutá-los nos casos em que esta heteronomia intencionalmente inserida vise uma formação crítica e direcionada à liberdade de escolhas futuras.

Isso remete a algo que Meirieu (2002) debate, em tom crítico, por intermédio da pergunta: "[...] a partir de quando uma pessoa pode ser considerada como um sujeito?" (p. 112), afinal, é desta questão que podemos colocar frente a frente os posicionamentos pedagógicos que consideram a criança um sujeito apenas no fim de sua etapa formativa, uma vez que antes disso ela não seja assim compreendida — Meirieu (2002) o faz a partir de Hannah Arendt — e aqueles para quem a criança já é entendida como um sujeito de direitos que precisa ter suas vontades e desejos prontamente respeitados — como num humanismo rogeriano, como aponta o mesmo Meirieu (2002).

Assim como Hirama e Montagner (2020), o pedagogo francês entende que o fazer pedagógico se dá pelas prescrições oriundas da diretividade de um professor que, paradoxalmente, age assim com a intenção de libertar a criança dele mesmo. Isso seria suficiente para entender que a postura de T5, que insere a partir de suas convicções um conteúdo de aprendizagem que seja transgressor à regra em seus treinos, que, por ser uma escolha feita a partir da compreensão de que a própria regra impõe uma condição defensiva que ressalta a dessimetria da criança, caberá a ele agir e fazer escolhas que possam potencializar o poder-fazer desta criança a partir de uma esfera que é anterior ao respeito devido à regra, agindo pela solicitude compreendida como uma ação pedagógica.

Alicerçado por Meirieu (2002), entendo ainda que todas as formas baseadas numa *pedagogia do controle* são idealizações, afinal, não são aplicáveis devido à resistência da criança em aprender desta forma, o que mostra de antemão o fracasso desta pretensão pedagógica. Mas penso também que qualquer discurso pedagógico baseado na *não diretividade* é, do mesmo modo, algo que se institui no plano das ideias, especialmente por ser inevitável à responsabilidade do educador, ou no caso do que aqui abordo em relação ao treinador, dar início ao movimento educativo partindo de si, de suas crenças e seus saberes que se orientem à reciprocidade — e não pela injunção. A linha é tênue, eu sei, mas tudo o que se encontra na esfera ética assim o é, dado seu tom relativista.

Deste modo, toda relação pedagógica baseada nesta dessimetria, portanto, se dá num entrelugar posto pela diretividade e não-diretividade, em meio a um verdadeiro jogo de vaivém, que para Meirieu (2002) ganha o nome de *momento pedagógico* e que só terá lugar na ação educacional se o treinador tiver a sensibilidade de não confundir o padecimento da criança com a ideia de passividade, para que somente assim possa colocar *reciprocidade* no

lugar da *injunção*. É frente ao apelo da criança, que do treinador espera algo que a ajude a superar esta fragilidade inicial de um *poder-fazer* em meio ao handebol, que o treinador agirá partindo de suas convicções atreladas ao sentido por ele dado ao seu ofício, como no caso de T5, que opta pelo caminho prescritivo — heterônomo — como forma de fazer com que a criança se liberte dele mesmo.

Findando este subtema, entendo a partir do que é debatido por Ricoeur (2014), todo o percurso apresentado por T5 se insere no terceiro estágio da ecologia da ação ético-moral, ou seja, do necessário recurso da norma à visada, resultando, no plano da relação com o outro, na exaltação à reciprocidade e a uma ordem de justificação descendente (JESUS, 2018), pois a própria norma é fonte de problemas na interpretação deste treinador, movimento este que, ao mesmo tempo que negocia com a regra a favor da criança e pela tentativa de restaurar ao ambiente competitivo o valor pedagógico do *aprender jogando*, estabelecendo para seu grupo uma convenção — dar o vazio — que confronta o texto regulamentar que não é capaz de fazer valer seus deveres pedagógicos, há o fortalecimento de seu próprio ofício como treinador, fazendo-o, conforme destaca Ricoeur (2014), por meio da solicitude à criança que padece, reconhecer-se como capaz e, sobretudo, permitindo estimar-se positivamente, uma vez que será sua intervenção no plano estratégico-tático, ao prescrever a importância de dar o vazio para as crianças em meio à sistematização de seus treinos, que alicerçará todo este processo.

2.2.4. A trapaça como recurso para proteção da criança

Destaco agora relatos direcionados ao *cuidado com a criança* tendo como pressuposto para isso a trapaça orientada à regra. Para dar início às discussões, seguem os Relatos 5 e 6 de T8, que apresento agrupados para que haja maior clareza contextual de sua fala:

> *Em relação ao ataque contra uma defesa individual, eu tinha um time muito baixo, pequeno e muito magro, eles eram menores em todos os sentidos, do que... — ficamos em terceiro no campeonato de série ouro — o primeiro e segundo colocados, que era absurdamente superiores em estatura. E daí o que acontece? Quando a gente ia atacar no individual, essas características ficavam muito visíveis, então o que eu tinha que lidar era com a autoestima do meu atleta. Defender assim era algo que acreditávamos, e inclusive estava previsto na regra, ser individual, mas era algo que eu não tinha como fazer naquele momento, então assim, me surgiu um dilema de, como posso proteger meu aluno nesse sentido, e ao mesmo tempo, como posso dar essa autonomia de jogo pra eles? (Relato 5 de T8 – Entrevista Recorrente 1 complemento ao Relato 6). Porque, dentro da quadra eu dou autonomia para eles, se eles transgridem as regras, eles sabem qual é a punição que vai ter, então eles arcam com elas também, mas, as vezes é necessário, por exemplo, quando eles saem em uma defesa antecipativa e acaba descaracterizando o individual, mas no raciocínio para aquela hora, isso era "ok"*

> *pra eles. Então, eu não falo que está errado não, eu procuro mostrar outras alternativas depois, perguntar se ele tomaria outras atitudes, o que ele pensa sobre isso... ah, nem sei se isso é certo né, mas, é assim que eu acredito que deve ser a construção do nosso diálogo ali (Relato 6 de T8 – em emergência à Entrevista Recorrente 1).*

A opção de T8 é dar à criança a liberdade de escolher caminhos alternativos, mesmo que isso signifique transgredir à regra, para que ela possa enfrentar a situação que faz do uso obrigatório da defesa individual — que como ela mesmo destaca "defender assim era algo que acreditávamos — partindo das próprias escolhas e, portanto, fazendo-as sentirem-se capazes de orientarem-se à visada do bem jogar.

Fica bastante claro que a preocupação com a proteção das crianças, neste caso, se dá pelo fato de a marcação individual obrigatória, embora consentida por ela como algo bom na maioria dos casos, contra equipes de maior estatura e força coloque a criança numa posição de impotência, dada às limitações da regra, o que pode convergir num caminho de autopercepção negativa. Assim, o que T8 propõe é a abertura de uma possibilidade direcionada para este caso em específico, em que os princípios pedagógicos da regra — ampliar a participação e ajustar a dificuldade da tarefa — não se manifestam na plena aplicação do texto regulamentar.

O que se destaca neste tema é como o sentido de universalidade oriundo de uma regra que modifica a competição é incapaz de abarcar uma situação particular em que a obrigatoriedade de defender individualmente pode ser fonte de aflição à criança em função das suas individualidades, neste caso, caracterizadas pelas diferenças do padrão físico dos grupos que disputam a partida. Destaca-se, neste caso, menos o plano pedagógico em si, mas a preocupação com a "autoestima" das crianças, portanto, a capacidade da criança reconhecer-se capaz de agir por si mesma em quadra concebendo a si mesma um valor positivo, ao retornar a este conceito a partir de Ricoeur (2014) e La Taille (2006, 2010).

2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TEMAS 3 E 4

2.3.1. A fonte do conflito como divisor de condutas morais e imorais por meio da tensão da regra pedagógica

Os Temas 3 e 4 abrem um importante ponto de discussão, que a meu ver aponta para um avanço no trato do tema acerca das transgressões e das condutas subversivas promovidas por treinadores em competições com regras modificadas.

No que tange a sustentação a partir do percurso ético ricoeuriano, o que se vê é a condição de fragilidade da criança como ponto de partida para tudo o que é revelado em

ambas as temáticas. Esta condição faz o treinador, em seu ofício ferido pela regra — que o limita de um *treinador que se quer ser* imbricado com o *treinador que se deve ser*, a um *treinador que ele pode ser*, conforme tratado na articulação dos Temas 1 e 2 —, conduzir escolhas que originalmente seriam manifestações de seus deveres estratégico-táticos, que, por não serem atestadas pelas normas, retornam ao plano ético, e se manifestam por duas formas condutas desviantes.

A primeira delas é retratada no Tema 3, como as condutas de jogabilidade, que refletem as condutas subversivas do treinador, cujo caminho deliberativo se faz pelo retraimento da estima a si mesmo, justificando assertivas de que tais escolhas reflitam a "busca pela vitória a todo custo" como caminho de autovalorização e orientação ao ego a partir de teorias alicerçadas na psicologia (CUMMING et al., 2007; ELENDU; DENNIS, 2017; RING; KAVUSSANU, 2018), uma vez que se caracterizam por um declarado confronto entre os deveres pedagógicos oriundos das regras modificadas e seus deveres como treinador, que são conduzidos pelo seu plano ético fazendo das escolhas estratégico-táticas realizadas formas de controle e instrumentalização da criança para fins que sejam benéficos ao próprio treinador.

A partir de Ricoeur (2014), os relatos de jogabilidade refletem situações concretas em que a fonte de conflito são as próprias convicções dos treinadores. Eles distorcem sua busca pessoal pela única e necessária via de fazer com que seu ofício de treinador seja reestabelecido a partir de um processo de valorização de si mesmo sem alcance ao outro por meio de uma relação, o que não significa um desconhecimento deste outro. Pelo contrário, o reconhecimento da criança se dá pela *injunção*, o que remete à impossibilidade de que a reciprocidade, enquanto base da conduta ética da solicitude e do respeito a outrem na esfera moral, se manifeste. O resultado é o que Ricoeur (2014) denominará de uma perversão da visada ética ao mal, que em outros termos se configura como o amor a si mesmo tomando o lugar da estima a si.

A segunda conduta desviante que conduz ao conflito com a regra modificada é a trapaça, como representação de ações transgressoras, uma vez que rompem com o texto normativo da regra e impactam sobre a própria lógica do esporte em disputa (COAKLEY, 2017; DREWE, 2000; HOWE, 2004; STEWART, 2014), e que seriam, a partir de uma visão exclusivamente formalista, mais do que uma conduta ilegal, inserindo-se também ao plano da imoralidade por romper também com o acordo tacitamente estabelecido pela atitude lusória;

uma escolha autoimposta que se orienta ao entendimento de que as regras deve ser obedecidas por serem dignas de valor (MCFEE, 2004).

É exatamente sobre a análise realizada a partir das condutas transgressoras dos treinadores que considero possível avançar numa perspectiva de entendimento de que as condutas morais e éticas são fruto de um complexo caminho deliberativo que é marcado pela não linearidade e perspectiva dicotômica baseado num determinismo sobre o que é certo/errado, bom/mau, pró-social/antissocial, como analisam Santos, Vissoci e Oliveira (2021) ao relatarem em sua revisão sistemática que as bases teóricas predominantes no estudo da moralidade no esporte são oriundas de tradições kantianas[49], exclusivamente, e que não estabelecem abertura para o diálogo entre o deontológico e o teleológico — como faz Ricoeur (2014) — ainda, não nos permitem atentar para o fato de que o desenvolvimento de correntes normativas da filosofia do esporte derivadas do formalismo — como o convencionalismo e o interpretativismo — não podem ser entendidas como perspectivas que se sobreponham, mas que se relacionem.

Deste ponto de partida, que prima pelas relações e interações entre a visada ética e a moral normativa, é que compreendo que este estudo pode contribuir para o campo da Pedagogia do Esporte, especialmente no que tange estudos acerca das competências intrapessoais e interpessoais do treinador, ao apresentar a trapaça não mais como uma conduta imoral, mas como resistência ao conflito que tem por origem a própria norma, tendo, nas mesmas convicções que no Tema 2 foram fonte de imoralidade, agora o resguardo ao respeito e à estima da criança, que nada mais é do que a réplica, no plano da solicitude, à luta travada pelo treinador em sua visada pessoal para reestabelecer o sentido ao seu ofício e de sua autonomia no que tange seus deveres no plano estratégico-tático do jogo.

O respeito ferido à criança se manifesta, tanto pelo entendimento, ao nível da estima da própria criança, que escolhas por elas protagonizadas que são pertinentes aos problemas apresentados pelo jogo, mas que são controlados por proibições da regra, precisam ser viabilizadas, quanto pelo fato de que as próprias escolhas de conteúdos de aprendizagem dos treinadores que transgridam a regra sejam necessárias para ampliar o poder-fazer desta

[49] Os autores revelam que cerca de 80% de investigações baseadas em escalas estandardizadas em forma de questionário a partir de modelos teóricos advindos dos estudos de Kholberg e Bandura, em cujas obras, embora distintas quanto ao conteúdo, compartilham a ideia de que a moralidade tende a evoluir de formas heterônomas para formas autônomas, logo, boa num sentido universal. Tal perspectiva traz claras referências à concepção de que somente é digno de valor moral aquela conduta passível de pretensa universalização, como em Kant, aspecto que facilita a organização de escalas e questionários que prevejam, de antemão, o que seria moralmente válido ou imoral, conduzindo à ideia de que atitudes pró-sociais e antissociais sejam facilmente distinguíveis para a elaboração de um instrumento de pesquisas.

criança, que é demasiadamente limitada pelas proposições da regra modificada, sendo, por meio de uma atitude de heteronomia ressignificada de um olhar que a entende como promotora de dependência, como advém da tradição kantiana, para uma relação que pode, pela solicitude, ser a base para um processo de ampliação do poder-fazer originada de uma relação de dessimetria (RICOEUR, 2014), dando as bases para uma conduta humana e emancipada da dependência externa (HIRAMA; MONTAGNER, 2020; MEIRIEU, 2002)[50].

Assim, por mais paradoxal que pareça ser, a transgressão da regra, embora imponha o rompimento com o texto regulamentar, é capaz de resguardar o princípio base que leva à elaboração das regras modificadas, ou seja, fazer da competição um ambiente de aprendizagem, o que torna possível perceber que a transgressão se torna o caminho de imbricamento entre os deveres pedagógicos pretendidos pela regra modificada que só se efetivam mediante os deveres oriundos da dimensão estratégico-tática relativos ao ofício do treinador.

Entendo que a afirmação "a gente precisa abstrair um pouco mais dessas regras adaptadas pelo desenvolvimento da modalidade" seja a melhor forma de explicar como, em competições infantis, as regras modificadas — cuja aplicação parece resvalar em conflitos apenas em casos muitos específicos, não tirando-lhe o mérito de existir — devem ser postas em relação com a prática esportiva mediante o prévio reconhecimento de que possam ser fonte eminente de tensões dos fins pedagógicos pretendidos em inserção na prática competitiva. Tal perspectiva revela como legítimo o espaço para que a transgressão momentânea da regra seja elegível como forma de reduzir este conflito, efetivando a transgressão, ao menos, como passível de julgamento sobre seu mérito, antes de ser avaliada como uma heresia pelo simples fato de ser um afronte à regra.

Entendo, porém, que a prática transgressora não pode ser compreendida como algo ordinário, mas reservado aos possíveis conflitos que da regra emerjam e que evite a sobreposição àquilo a que regra almeje introduzir ao ambiente competitivo de crianças, afinal, o formalismo, em seu papel de passagem àquilo que é ético, na maioria dos casos consegue atingir seus objetivos sem uma cisão entre o respeito à norma e à pessoa, servindo de um guia seguro para a atestação das vontades oriundas das buscas individuais.

Em suma, o que mostro ao apresentar os relatos oriundos dos Temas 3 e 4, e discuti-los sobre as lentes ricoeuriana, é que o esporte infantil, ao adotar modificações

[50] Para dar mais subsídios a esta concepção de heteronomia como fonte da autonomia, indico a leitura do verbete "Polidez" no livro "O tratado das grandes virtudes" de Comte-Sponville (2016).

regulamentares, passa a caminhar numa tênue linha entre a forte regulamentação moral que forja o esporte enquanto fenômeno e a dimensão ética do jogo entendido em sua ontologia, dotado de maior flexibilidade e permeabilidade às intervenções dos jogadores, logo, a convenções e reinterpretações destas mesmas regras.

Neste entrelugar ético e moral, a modificação das regras, porque inserida num espaço cuja relação treinador-criança parte de uma dessimetria baseada nos conhecimentos estratégico-táticos, pode levar a um tipo de intervenção do treinador impulsionada pelo sentimento de impotência pessoal que, pela injunção, faz de seus deveres estratégico-táticos um meio de objetificação da criança para fins pessoais, fazendo a estima a si mesmo do treinador a fonte de conflitos morais.

Em contrapartida, este cenário pode resultar na promoção de um sentimento de solicitude pela criança que, assim como o próprio treinador, tem seu poder-fazer limitado pelas regras, interferindo, assim, nas possibilidades de a criança visar um bem jogar a partir de sua própria capacidade. Isso leva a condutas de trapaça como forma de resistência a uma regra que é avaliada como fonte do conflito entre o pedagógico — o respeito à criança — e o moral — o respeito à regra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.
>
> Paulo Freire
> "Pedagogia da Autonomia"

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS FUTUROS

O objetivo deste estudo foi investigar as condutas transgressoras e subversivas de treinadores de handebol de crianças inseridas em competições modificadas a partir das complexas relações ético-morais em intersecção com a Pedagogia do Esporte. Para isso, por meio de entrevistas recorrentes realizadas com treinadores intencionalmente escolhidos por serem reconhecidos como promotores de tensões das regras modificadas, adotei como lente analítica a pequena ética de Ricoeur (2014), cujos movimentos dialógicos entre uma ética teleológica e uma moral deontológica permitiram um rico arcabouço para a análise das informações obtidas em contato com estes treinadores.

Entendo que em competições tradicionais, o ofício do treinador e seus deveres estratégico-táticos possuem um alvissareiro espaço de manifestação mediado pela própria regra do esporte, uma vez que o ofício do treinador é nascido no interior do próprio esporte, fazendo suas aspirações éticas e suas obrigações morais coincidirem. Mas, a partir dos resultados e discussões realizadas, chego à conclusão de que uma competição infantil modificada em suas regras é dotada de tal singularidade que a transforma num cenário que potencializa ao treinador enveredar-se em conflitos possivelmente muito restritos e específicos a este ambiente e que são marcados, agora, pela emergente tensão moral relacionada à necessidade de se obedecer às regras do jogo frente à perspectiva ética que se desdobra da busca pela satisfação do treinador para a plena realização de seu ofício.

Em sua busca de reestabelecer para si o sentido de seu papel como treinador de handebol de crianças, o confronto com uma regra entendida como fonte de heteronomia, uma vez que limita e impede o treinador de manifestar toda a potencialidade de seu ofício, é reconhecido como um caminho legítimo. Assim, o treinador opta por transgredir e subverter as regras do jogo, rompendo com o estado de impotência no plano estratégico-tático que as regras lhe impõem. Como debatido, tal conduta não se encerra no plano da *visada da boa vida*, pois leva consequências à criança enquanto o *outro* que efetiva o próprio ofício do

treinador, assim, o confronto à regra também se configurará como um conflito que atinge o sentido de dever pedagógico que a regra impõe à competição. As condutas desviantes dos treinadores pavimentam duas formas distintas de reconhecimento da criança neste trajeto que parte de seu plano ético.

A primeira, que relato no Tema 3, é baseada na *injunção* à criança, portanto, por meio de imposição de sua vontade à da criança, ou seja, pela via da *heteronomia*, explorando e perpetuando a fragilidade existente na relação treinador-criança a partir da *jogabilidade*, aspecto que caracteriza o retraimento da estima a si mesmo do treinador em sua luta pela restituição de seu ofício de treinador, levando-o a condutas que, embora o alimentem com um sentimento positivo pela plena realização de seu papel por meio do seus deveres estratégico-táticos, findam por *instrumentalizar* a criança para fins próprios e pessoais. Assim, a fonte do conflito ético do treinador é representada pelo retraimento da estima a si mesmo, que pervertida é pervertida a *amor a si mesmo*, fazendo desta uma postura de flagrante imoralidade.

A segunda, que relato no Tema 4, é alicerçada na *reciprocidade*, portanto, manifesta pela solicitude e que se estabelece, ora pelo encorajamento e valorização das condutas de *trapaça* da criança que resiste às imposições de uma regra, ora por meio de *transgressão* promovida por uma *heteronomia* que reconhece a dessimetria entre criança e treinador como algo a ser superado em benefício do poder-fazer desta criança. Assim, pelo sentimento de dever no plano estratégico-tático, seja valorizando a busca pelo bem jogar próprio da criança, seja pela prescrição oriunda de sua intervenção sobre ela, os princípios pedagógicos que a regra não consegue atingir são reestabelecidos, fazendo do dever estratégico-tático que *transgride* a regra, reconhecida como aquela que dá origem ao conflito, a plena manifestação do *dever pedagógico* do treinador.

Embora estes achados tenham mostrado estabilidade entre estes dois tipos de comportamento e suas consequências, abrindo a possibilidade de que seja afirmado que “todo treinador que subverte a regra pela jogabilidade é imoral” e que “todo treinador que transgride a regra o faz em solicitude à criança e estabelece assim vínculos com sua prática pedagógica”, cair neste reducionismo significaria o risco de não ultrapassar aquilo que busco: romper com um determinismo ao adotar uma lente filosófico-teórica baseada em Ricoeur e na valorização da complexidade humana e na complementaridade entre tradições opostas.

Aqui, recorro a Ruben Alves — há muito dele em tudo que escrevo, embora o cite menos do seria necessário —, para quem “[...] o rigor da ciência é diretamente proporcional à

rotina do objeto" (ALVES, 2007, p. 104). E se tomo por objeto deste estudo treinadores, ou seja, pessoas singulares, tenho à minha frente um objeto de pesquisa nada monótono, que me permite afirmar que a estabilidade que encontro em meus resultados pode, na verdade, refletir uma ainda incipiente forma de estudar os fenômenos éticos e morais a partir de um olhar pautado na complexidade, de modo que encorajando a condução de mais estudos alicerçados nestas perspectivas, novas nuances sobre como a transgressão e a subversão se aproximam ou se afastam do pedagógico e do moral podem emergir.

2. DA TRAGÉDIA À UTOPIA: SOU PEDAGOGO E APOSTO NO FUTURO

Fazendo um balanço geral dos meus achados, entendo que o tom do que aqui relato tende ao trágico, afinal, mesmo que este estudo seja bastante limitado em termos de abrangência quanto ao cenário estudado, a possibilidade de que as tentativas de avançar numa *pedagogia da competição* recaiam a este cenário, no qual a modificação das regras da competição para fins pedagógicos faça desta competição um espaço de permanente conflito ao treinador, parece bastante possível, uma vez que toda e qualquer modificação funcional e estrutural do jogo pode trazer ao treinador esta sensação de impotência e um sentimento de dissociação com seu ofício. Se competições modificadas direcionarem-se predominantemente a um poder-fazer do treinador que se torna retraído e distante de toda potencialidade que o treinador reconhece em si, competições com regras adaptadas serão um espaço de conflito no qual não seja vislumbrada uma solução.

Vejamos o seguinte: mesmo que parte dos achados deste estudo mostrem um imbricar entre a trapaça e o pedagógico como uma possibilidade moralmente boa em comparação com a instrumentalização da criança pela jogabilidade, esta conduta, ainda assim, poderá ser julgada como trapaça em prevalência à obediência à norma no lugar do respeito à criança, afinal, uma compreensão estritamente formalista, que coloca regra e valor como iguais, ainda é bastante arraigada. O resultado será um treinador julgado e, provavelmente, avaliado em seu caráter. Reafirmo, o tom é trágico.

Mas, como pedagogo que sou, e fazendo minhas as palavras de Meirieu (2006) quando este afirma que não podemos abandonar a luta, pois ser pedagogo é uma aposta no futuro, entendo que seja possível, a partir do que aqui trago, alimentar utopias. Para isso, alguns pontos se destacam a meu ver: um na direção dos estudos sobre o treinador esportivo e outro especificamente direcionado à pedagogia da competição infantil.

Entendo que esta investigação aponta caminhos futuros importantes ao campo de estudos do treinador esportivo, e, especialmente ao olhar para seus conhecimentos intrapessoais e interpessoais, duas das principais bases de conhecimento relacionadas à intervenção do treinador, sendo os conhecimentos intrapessoais relacionados à capacidade reflexiva e a autocrítica do treinador relacionada às suas experiências e os conhecimentos interpessoais aqueles relacionados com a condução de suas interações sociais, destacando-se as relações com seus atletas (MILISTETD et al., 2017).

O que aqui apresento penso ser uma alternativa às importantes contribuições que estudos na área da psicologia estabelecem a este cenário, que abre novos caminhos de intervenção e pesquisa. Penso que os primeiros passos que aqui dou a partir de Ricoeur possam potencializar um olhar diferente, importante, mas não exaustivo, sobre a compreensão dos processos de tomada de decisão moral do treinador, o que possui uma estrutura que corresponde também as suas escolhas pedagógicas, conforme busco esclarecer no marco teórico desta investigação.

Além disso, entender o plano ético, em seu marcante relativismo, como aquilo que é primário, e o moral, em seu universalismo, como um eco dos quereres éticos do treinador atestados pelas normas sociais, pode conduzir à compreensão de que todos os deveres profissionais que a Pedagogia do Esporte vem debatendo no que tange as competências intrapessoais e interpessoais do treinador — que estabelecem um *treinador que se deve ser* — não estão alijados do *treinador que se quer ser*, afinal, não entender tal movimento ético-moral incorre no risco de que cada vez mais deveres e obrigações façam deste um *treinador que se pode ser*, ou seja, excessivamente limitado e incapaz de reconhecer-se em seu ofício.

Pensando em caminhos para uma pedagogia da competição na infância, embora não tenha subsídios nas evidências deste estudo para apontar os ganhos advindos da introdução de regras modificadas no cenário esportivo infantil, isso não me impede de destacar que a produção de conhecimentos que se debruça sobre este tipo de proposta tem defendido sua utilização como forma de adequação das demandas esportivas para o público infantil (BURTON et al., 2011; BURTON; GILLHAM; HAMMERMEISTER, 2011; EIME et al., 2015; GASTIN et al., 2017; HILL; GREEN, 2016; MCCALPIN; EVANS; CÔTÉ, 2017; WIERSMA, 2005). O que entra em debate aqui é o tom finalístico que a regra assume em ambientes esportivos e competitivos nos quais elas são inseridas, o que em nada supera a visão competitiva tradicional e faz repousar sobre a regra a responsabilidade de conduzir pedagogicamente a competição.

Como busco destacar ao longo do estudo, reconhecer a regra como dotada de valor como condição intrínseca à ela é algo a ser posto em suspenso, afinal, todo este estudo parte da percepção de treinadores de que a fonte percebida de conflitos é aquilo que a própria regra impõe a eles — em sua visada quanto ao ofício de treinador — e às crianças — em sua visada pelo bem jogar, o que parece ser algo a ser considerado tomando por base os achados que organizo no Tema 4.

Assim, entendo o cenário competitivo infantil com regras modificadas como marcado por uma ambivalência — entendo que posso arguir a partir deste estudo de um ponto de vista que supere a dicotomia tarefa/ego ou aprender/vencer — que me parece inexorável: a competição infantil se encontra num entrelugar entre um *esportear*, ou seja, a manifestação do ato de jogar que se revela pela plena obediência às suas regras, e um *jogar*, ou seja, a manifestação do ato de jogar que se revela pela impassividade do jogador quando em interação com as regras do jogo (LEONARDO, SCAGLIA, no prelo), levando-me a imaginar uma possibilidade de reformulação completa da ideia de competição infantil, não mais baseada no enxerto de regras modificadas, que, embora possam acontecer, entendo a partir do conceitos de Scaglia et al. (2012) que parece ser uma estratégia que confunde possibilidades e potencialidades pedagógicas como se aquilo que fosse *latente* se torna *evidente* de um salto, pelo simples fato de uma norma ter sido inserida na competição.

Se, assim como faz Ricoeur (2014), as regras modificadas passarem a ser entendidas como um lugar de efetivação, um momento oportuno para se pôr a prova o que a partir delas é visado em termos pedagógicos, talvez, este entrelugar entre o *esportear* e o *jogar* possa se concretizar em formas competitivas que sejam baseadas em regras passíveis de serem interpretadas e abertas a convenções ainda no próprio ambiente de disputa. Disso, cada novidade que emerja num sentido que complemente a solicitude à criança ao ofício do treinador será exaltada, e, caso interações como regra passem a conformar-se como condutas que revigoram o ofício do treinador às custas de uma instrumentalização da criança, estas regras poderão ser revistas. A regra não dá mais a última palavra, mas é passagem para a disputa.

Seria como jogar na rua, mas valendo taça — não há nada mais utópico do que isso, concordo! —, de um modo tal que o treinador tenha sempre no horizonte da disputa que a regra é um espaço de passagem ao ético, ou seja, à busca pelo bem jogar por parte da criança, entendendo que seus pressupostos orientados para o *aprender jogando* não poderiam ser traídos, mas a regra poderia ser posta em questão. Seria uma configuração competitiva em

que bússolas valeriam mais do que mapas, retomando La Taille (2006), mas sem jogar fora o mapa.

Assim, num constante encontro entre o que a regra define como obrigações a serem seguidas e a visada do jogador, que é impassível às regras caso elas lhe limitem o seu bem jogar, cada jogo da competição infantil seria uma parte — capaz de fazer com que novas formas de jogar emerjam de uma regra que, por ser inserida ao jogo, ainda precisa ser posta à prova — que contribui para o todo — cada novo jogo da competição poderá fazer uso das convenções, interpretações e, se necessário, mudanças de regras do jogo anterior.

Ora, mas jogar assim não é justo — imagino que isso possa ter-lhe passado à mente —, afinal, se cada jogo pode ser jogado a partir de convenções, interpretações e, até mesmo, regras diferentes, isso mudaria o parâmetro que universaliza a disputa, e impediria uma comparação dos resultados. Exatamente! E talvez seja aqui o único momento em que o terceiro estágio da visada ética de Ricoeur (2014) venha a aparecer — mesmo que a galope — em minha investigação: seria o *senso de justiça* ético que tomaria o lugar *dos princípios de justiça* morais, ou seja, seria mais valoroso um jogo cuja forma de jogar remetesse à solicitude para com a criança do que ao respeito a uma regra, que se for fonte de conflito, pode cindir-se para a lei impondo-se à criança.

Festivais de um dia não seriam mais o fim de um marco competitivo, mas espaço para que treinadores — pedagogos do esporte, antes de tudo — pudessem estabelecer estas convenções, interpretações e mudanças normativas que incidiriam sobre o próximo festival, ou ainda, sobre o próximo jogo do mesmo festival — parte e todo —, de modo que este ciclo não se encerre ao menos ao treinador que, envolvido numa estrutura competitiva baseada nestes moldes, estaria a todo tempo a exercitar sua visada ética — seu ofício —, em interações com a moral normativa — as regras —, em busca de uma concomitância de seus quereres com seus deveres no plano estratégico-tático-pedagógico.

Aposto, assim, no futuro!

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVES, M. F. S.; BUFFON, A. D.; NEVES, M. C. D. A fenomenologia como uma abordagem metodológica. In. MAGALHÃES JR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (Ogs.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino das ciências**. 1. ed. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021, p. 203 – 217**.**

ARENA, S. S.; BÖHME, M. T. S. Federações esportivas e organização de competições para jovens. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 4, p. 45–50, 2004.

ARIAS, J. L.; ARGUDO, F. M.; ALONSO, J. I. Review of rule modification in sport. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 10, n. 1, p. 1–8, 2011.

BOLTER, N. D.; WEISS, M. R. Coaching Behaviors and Adolescent Athletes ' Sportspersonship Outcomes : Further Validation of the Sportsmanship Coaching Behaviors Scale (SCBS). **Sport, Exercise, and Performance Psychology**, v. 2, n. 1, p. 32–47, 2013.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Qualitative Research in Psychology One size fits all ? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis ? **Qualitative Research in Psychology**, v. 18, n. 3, p. 328–352, 2020.

BURTON, D. et al. More Cheers and Fewer Tears: Examining the Impact of Competitive Engineering on Scoring and Attrition in Youth Flag Football. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 6, n. 2, p. 219–228, 2011.

BURTON, D.; GILLHAM, A. D.; HAMMERMEISTER, J. Competitive Engineering: Structural Climate Modifications to Enhance Youth Athletes' Competitive Experience. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 6, n. 2, p. 201–217, 2011.

CARNEIRO, J. V. Ética no plural: uma bioética reflexiva atravessada na "pequena ética" de paul ricoeur. **Dossiê Ricoeur, Dissertatio**, v. Suplemento, p. 84–99, 2018.

CHAMPION, JR., W. T.; KARCHER, R. T.; RUDDELL, L. S. Sportsmanship, Gamesmanship, and Cheating. In: THORNTON, K. P.; CHAMPION, JR., W. T.; RUDDELL, L. S. (Eds.). **Sports Ethics for Sports Management Professionals**. 2. ed. Burlington: Jones & Bartlett, 2011. p. 11–33.

CHOW, J. Y. Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. **Quest**, v. 65, n. 4, p. 469–484, out. 2013.

COAKLEY, J. **Sports in Society: Issues and Controversies**. 20. ed. New York, NY: McGraw-Hill Education, 2017.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes vitudes**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

CORÁ, É. J.; BRONDANI, C. Encontro entre teleologia e deontologia: uma análise a partir da interpretação contemporânea de Paul Ricoeur. **ethic@ - An international Journal for Moral Phylosophy**, v. 9, n. 1, p. 43–57, 2011.

CORREIA, V. et al. Principles of nonlinear pedagogy in sport practice. **Physical Education**

and Sport Pedagogy, v. 24, n. 2, p. 117–132, 4 mar. 2019.

CÔTÉ, J. The influence of the family in the development of talent in sport. **The sport psychologist**, v. 13, n. 4, p. 395–417, 1999.

CÔTÉ, J.; LIDOR, R.; HACKFORT, D. ISSP position stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 7, n. 1, p. 7–17, 2009.

CÔTÉ, J.; VIERIMAA, M. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Science and Sports**, v. 29, p. S63–S69, 2014.

CUMMING, S. P. et al. Is winning everything? The relative contributions of motivational climate and won-lost percentage in youth sports. **Journal of applied sport psychology**, v. 19, n. 3, p. 322–336, 2007.

D'AGOSTINO, F. The Ethos of Games. **Journal of the Philosophy of Sport The Ethos of Games**, v. 8, n. 1, p. 7–18, 1981.

DA SILVEIRA, G. S. Sobre alguns conceitos kantianos na ética de Paul Ricoeur. **Guairacá-Revista de Filosofia**, v. 29, n. 1, p. 69–85, 2013.

DOLL JR, William E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Artmed Editora, 1997.

DREWE, S. B. Competing Conceptions of Competition: Implications for Physical Education. **European Physical Education Review**, v. 4, n. 1, p. 5–20, 1998.

DREWE, S. B. The logical connection between moral education and physical education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 32, n. 4, p. 561–573, 2000.

EAVES, S. J.; HUGHES, M.; LAMB, K. L. Assessing the impact of the season and rule changes on specific match and tactical variables in professional rugby league football in the United Kingdom. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 8, n. 3, p. 104–118, 2008.

EAVES, S. J.; LAMB, K. L.; HUGHES, M. The impact of rule and playing season changes on time variables in professional in rugby league in the United Kingdom. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 8, n. 2, p. 44–54, 2008.

EIME, R. M. et al. Participation in modified sports programs: A longitudinal study of children's transition to club sport competition. **BMC Public Health**, v. 15, n. 649, p. 1–7, 2015.

ELENDU, I. C.; DENNIS, M. I. Over-emphasis on winning, host-to-win and winning-at-all-cost syndrome in modern sports competitions: implications for unsportsmanship behaviours of sports participants. **International Journal of Physical Education, Sports and Health**, v. 4, n. 5, p. 104–107, 2017.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL - Difusão Editorial Ltda, 1985.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **Deporte y ocio en el processo de la civilizacíon**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1992.

ELLIOTT, S.; PILL, S. Competitive Enginnering in junior australian football: perceptions and experiences os parents, children and coaches of 9-a-side football in an under-8 competition. **South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation**, v. 38, n. 1, 2016.

FENOGLIO, R.; TAYLOR, W. From winning-at-all-costs to Give Us Back Our Game: perspective transformation in youth sport coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 2, p. 191–204, 15 mar. 2014.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 4. ed. London: Sage, 2010.

FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. **A Companion to Qualitativa Research**. 1. ed. Londres: SAGE Publications, 2004.

FLYNN, E. Strategic fouls: a new defense. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 44, n. 3, p. 342–358, 2017.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 1, p. 153–162, 2014.

GARCÍA-ANGULO, A. et al. Revisión de los reglamentos de balonmano en categorías de formación en españa. **E-balonmano.com: Journal of Sport Science**, v. 15, n. 1, p. 9–22, 2019.

GASTIN, P. B. et al. Rule modification in junior sport: Does it create differences in player movement? **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 20, n. 10, p. 937–942, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ-EGIDO, J. M. et al. Effect of Modification Rules in Competition on Technical–Tactical Action in Young Tennis Players (Under-10). **Frontiers in Psychology**, v. 10, 2020.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico (volume 1)**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

HARDMAN, A.; JONES, C.; JONES, R. Sports coaching, virtue ethics and emulation. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 4, p. 345–359, 2010.

HASTIE, P. A.; WARD, J. K.; BROCK, S. J. Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 3, p. 316–327, 2017.

HILL, B.; GREEN, B. C. Give the Bench the Boot! Using Manning Theory to Design Youth-Sport Programs. **Journal of Sport Management**, v. 22, n. 2, p. 184–204, 2016.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do Esporte e Valores: Intervenções para Formação da Personalidade Moral**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

HOWE, L. A. Gamesmanship. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 31, n. 2, p. 212–225, 2004.

JESUS, V. V. **Poética da vontade: uma ética hermenêutica na perspectiva de Paul Ricoeur**. 2018. 164 f. Tese (Doutorado Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

KANT, E. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 1988.

KAVUSSANU, M.; BOARDLEY, I. D. The Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale The Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale. **Journal of sport & exercise psychology**, v. 31, n. 1, p. 97–117, 2009.

KOBIELA, F. The ludic background of constitutive rules in bernard Suits. **Argumenta**, v. 4, n. 1, p. 125–137, 2018.

KRAHENBÜHL, T. et al. Competição de base e a formação de jovens atletas na perspectiva de treinadores de elite no handebol. **Pensar a Prática**, v. 22, p. 1–13, 2019.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: Uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, Suplemento 1, p. 105–114, 2010.

LA TAILLE, Y. Moral e ética no mundo contemporâneo. **Revista USP**, n. 110, p. 29–42, 2016.

LARROSA, J. Experiência E Alteridade Em Educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04–27, 2011.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEE, M. J.; WHITEHEAD, J.; NTOUMANIS, N. Development of the Attitudes to Moral Decision-making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). **Psychology of Sport and Exercise**, v. 8, n. 3, p. 369–392, 1 maio 2007.

LEONARDO, Lucas. **Um estudo das competições de handebol de jovens do estado de São Paulo: caracterização das adaptações competitivas e opiniões de treinadores e árbitros sobre suas aplicações.** 2018. 178f. Mestrado (Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

LEONARDO, L. et al. Opiniões de treinadores sobre o uso do sétimo jogador de quadra contra o sistema defensivo individual obrigatório em competições de handebol das categorias sub-12 e sub-14. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 1, p. 1–12, 2019.

LEONARDO, L. et al. Modificar o esporte infantil é suficiente? as contradições na aplicação de regulamentos modificados em competições sub-12 e sub-14 do handebol do estado de São Paulo. **Motrivivência**, no prelo.

LEONARDO, L.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J. Disposições preliminares sobre um modelo de participação competitiva para jovens e o papel do treinador. In: GONZALEZ, R. H.; MACHADO, M. M. T. (Eds.). **Pedagogia do esporte**: novas tendências. 1. ed. Fortaleza: Tavares & Tavares, 2017. p. 301–323.

LEONARDO, L.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J. Relações entre modificações competitivas e oportunidades de participação no handebol para jovens: recomendações a partir de uma pesquisa documental. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, n. 4, p. 98–107, 13 jan. 2018.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J. A avaliação de competições esportivas de jovens: definição de categorias e aplicações ao handebol. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 875–888, 2018a.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J. Study on youth handball regulations: a documental analysis on the mandatory use of individual defensive system in under -12 and under-14 competitions. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, p. e-2952, 21 jun. 2018b.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J. Oito anos de adaptações competitivas na federação paulista de handebol: um estudo documental da categoria sub-14. **Motrivivência**, v. 30, n. 55, p. 75–92, 9 out. 2018c.

LEONARDO; L.; SCAGLIA, A. J. "Temos que devolver o jogo ao/a jogador/a": as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo. **Movimento**, no prelo.

LEOTA, J.; TURP, M. J. Gamesmanship as strategic excellence. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 47, n. 2, p. 232–247, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortêz, 2006.

LUCIDI, F. et al. Moral Attitudes Predict Cheating and Gamesmanship Behaviors Among Competitive Tennis Players. **Frontiers in psychology**, v. 8, p. 571, 2017.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte e o Referencial Histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, p. 414–430, 2014.

MACHADO, J. C. et al. Changing Rules and Configurations During Soccer Small-Sided and Conditioned Games. How Does It Impact Teams' Tactical Behavior? **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1554, 2019a.

MACHADO, J. C. et al. Enhancing learning in the context of Street football: a case for Nonlinear Pedagogy. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 2, p. 176–189, 4 mar. 2019b.

MCCALPIN, M.; EVANS, B.; CÔTÉ, J. Young Female Soccer Players' Perceptions of their Modified Sport Environment. **The Sport Psychologist**, v. 31, n. 1, p. 65–77, 2017.

MCFEE, G. **Sport, Rules and Values: philosophical investigations into the natures of sport**. 1. ed. London: Routledge, 2004.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MILISTETD, M. et al. Analysis of the Competitive Organization of Sports for Children and Youths Structural and Functional Adaptations. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 3, p. 671–678, 2014.

MILISTETD, M. et al. Sports coach education: Guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in Physical Education. **Journal of Physical Education**, v. 28, p. e2849, 2017.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PALOU, P. et al. Acceptance of gamesmanship and cheating in young competitive athletes in relation to the motivational climate generated by parents and coaches. **Perceptual and motor skills**, v. 117, n. 1, p. 290–303, 2013.

PEDRO, A. P. Ética, moral, axiologia e valores: Confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion (Brazil)**, v. 55, n. 130, p. 483–498, 2014.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PONSETI, F. J.; CANTALLOPS, J. Fair play, cheating and gamesmanship in young basketball teams. **Journal of Physical Education and Health**, v. 5, n. 8, p. 29–33, 2016.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. VAN. **Manual de investigação em ciências sociais: trajectos**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, v. 13, n. 1, p. 51–63, 2007.

RICOEUR, P. **Leituras 1 - Em torno ao político**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

RICOEUR, P. **Ética e Moral**. Covilhã: LusoSofia, 2011.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RING, C.; KAVUSSANU, M. The impact of achievement goals on cheating in sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 35, n. June 2017, p. 98–103, 2018.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: MAGALHÃES, M. C. R. (Ed.). **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, 1995. p. 141–70.

SANTOS, A. C. Variações conceituais entre a ética e a moral. **Filosofia Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 1–10, 2021.

SANTOS, F. J. L. DOS et al. O comportamento de instrução dos treinadores de jovens de futebol em competição. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 9, n. 2, p. 451–470, 2014.

SANTOS, F.; LOPES, H.; RODRIGUES, J. A instrução dos treinadores e o comportamento dos atletas em competição. Estudo preliminar das expetativas, comportamentos e perceção no futebol jovem. **Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto**, v. 1, n. 3, p. 218–235, 2013.

SANTOS, L. L. M.; VISSOCI, J. R. N.; OLIVEIRA, L. P. Revisão sistemática da literatura acerca da moral no contexto esportivo Systematic review of the literature about moral in the sport context. **Saúde e Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. e7761, 2021.

SCAGLIA, A. J. et al. O Ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227–249, 2013.

SCAGLIA, A. J. et al. Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes tradicionais jogos. **Retos : Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación.**, v. 39, p. 312–317, 2021.

SCAGLIA, A. J.; FABIANI, D. J. F.; DE GODOY, L. B. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 187–207, 23 jul. 2020.

SCHORER, J. et al. Influence of early environmental constraints on achievement motivation in talented young handball players. **International Journal of Sport Psychology**, v. 41, n. 1, p. 42–57, 2010.

SEQUEIRA, P.; HANKE, U.; RODRIGUES, J. O comportamento pedagógico do treinador de Andebol. In: RODRIGUES, J.; SEQUEIRA, P. (Eds.). **Contributos para a formação de treinadores de sucesso**. Lisboa: Visão e Contextos, 2017. p. 25–40.

SILVA, L. F. N.; LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J. Epistemología de la práctica pedagógica en Educación Física y deporte: Mapeo desde un instrumento metodológico. **Lecturas: Educación Física Y Deportes**, v. 25, n. 274, p. 145–163, 2021.

SILVA, L. F. N.; SCAGLIA, A. J. Saberes Pofissionais: um ensaio sobre a epistemologia da prática docente. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 32, p. 199–209, 2021.

SIMON, R. L.; TORRES, C. R.; HAGER, P. F. **Fair Play: the ethics of sport**. 4. ed. Philadelphia: Westview Press, 2015.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro – Estação Brasil, 2021.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019.

SOUZA, H. J. S. **O problema da motivação moral em Kant**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SPRUIT, A. et al. The Relationship between Moral Climate of Sports and the Moral Behavior of Young Athletes: A Multilevel Meta-analysis. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 48, n. 2, 2019.

STEWART, C. C. Sportsmanship, Gamesmanship, and the Implications for Coach Education. **Strategies**, v. 27, n. 5, p. 3–7, 2014.

SUITS, B. **The Grasshopper: Games, Life and Utopia**. 3rd. ed. Peterborough: Canada: Broadview Press, 2014.

THEODOULIDES, A. 'I Would Never Personally Tell Anyone to Break the Rules, But You can Bend Them': Teaching Moral Values Through Team Games. **European Journal of Physical Education**, v. 8, n. 2, p. 141–159, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 181–188, jun. 2008.

TOZETTO, A. V. B. et al. Birthplace and birthdate of Brazilian Olympic medalists. **Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance**, v. 19, n. 3, p. 364, 24 ago. 2017.

TRIVIÑO, J. L. P. Strategic intentional fouls, spoiling the game and gamesmanship. **Sport, Ethics and Philosophy**, v. 6, n. 1, p. 67–77, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 38. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

VERDAGUER, F. J. P. et al. Does cheating and gamesmanship to be reconsidered regarding fair- play in grassroots sports ? **Revista de Psicología del Deporte**, v. 26, n. S.3, p. 28–32, 2017.

WEE, C. et al. 'How does TGfU work ?': examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 3, p. 37–41, 2012.

WIERSMA, L. D. Reformation or reclassification? A proposal of a rating system for youth sport programs. **Quest**, v. 57, n. 4, p. 376–391, 2005.

XAVIER, D. J. O conceito de tolerância em Paul Ricoeur. **Rever**, n. 3, p. 29–42, 2017.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. São Paulo: Penso Editora, 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Competições esportivas como contexto do desenvolvimento humano: análises a partir dos diferentes papéis exercidos por indivíduos inseridos no ambiente da prática competitiva.

Responsável: Lucas Leonardo

Número do CAAE: 57799916.1.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: Esta pesquisa visa compreender como treinadores, árbitros, dirigentes, familiares e atletas relacionam-se com as adaptações de regulamento realizadas competições para crianças e jovens, de modo a observar as transformações que resultam destas relações. **Procedimentos:** Participando do estudo você está sendo convidado a participar da gravação de entrevista em áudio com duração estimada de 30 minutos. O áudio será transcrito e enviado a você para validação das informações. Após a transcrição, o áudio será descartado. As intervenções serão realizadas em locais de treinos e jogos ou em modalidade online. **Desconfortos e riscos:** Você **não deve participar** deste estudo caso não seja familiar ou responsável por crianças e jovens atletas (entre 10 e 14 anos de idade) que participaram em competições federativas ou confederativas nos últimos cinco anos. Por ser necessário que apresente suas opiniões, podem ocorrer situações desconfortáveis, mas para evitá-las, você terá total privacidade nas respostas e durante a entrevista você poderá negar-se a responder às perguntas que lhe gerarem qualquer tipo de constrangimento. **Benefícios:** Você terá acesso aos resultados e assim esperamos auxiliá-lo na intervenção enquanto familiar ou responsável por jovens atletas em sua relação com o esporte competitivo para crianças e jovens. **Acompanhamento e assistência:** Em caso de danos decorrentes da pesquisa, você terá acompanhamento e assistência integrais e imediatos, pelo tempo que for necessário. **Sigilo e privacidade:** Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. **Ressarcimento e Indenização:** Você possui direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. **Contato:** Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Lucas Leonardo, na Rua Leonor Bordin Speglish, 26, apto 401 - Nova Era; CEP 13275-654 – Valinhos - SP; telefone (19) 99388-2634; e-mail lucasleo@gmail.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas - SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br. **O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres

humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico:_____ e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – *CORPUS* DA PESQUISA SELECIONADO A PARTIR DAS ENTREVISTAS E PROCEDIMENTO HERMENÊUTICO

Corpus da Pesquisa – Participante T1

Relato	Entrevista	Trecho Destacado	Hermenêutica
Relato 1	Exploratória	Às vezes o comportamento na hora, foi só um dia ruim. Ou às vezes ele tem uma filosofia, mas que para competir acaba se chocando. Quantas vezes eu parei "opa, péra aí", aí eu vou embora do jogo me culpando porque eu lá no meu íntimo não acredito que tem que ser tão competitivo no mirim, mas para manter meu emprego, para manter uma linha, para satisfazer os desejos da equipe ou dos pais, eu me comporto de maneira que falo "que é isso?", "que absurdo!"	Relata que pressões externas podem interferir em suas decisões ao longo da competição, levando-o a agir de modos que são "absurdos". Fica como questão: tais absurdos são apenas comportamentais, na relação coma criança, ou também se manifestam a partir do olhar transgressor para a regra?
Relato 2	Recorrente 1	Eu já me vi burlando o regulamento. Porque a gente é naturalmente competitivo. Então se for preciso infringir e percebo que não vou ser punido, se eu não vou prejudicar minha equipe... eu posso adaptar a forma de jogar... tá, eu tô transgredindo algo, mas isso não vai me trazer prejuízo para minha imagem e pode ajudar minha equipe, a gente vai se testando né? Tipo 'aqui eu posso!' e aí eu modifico uma forma de jogar, eu faço uma modificação ali que não vai me trazer esse prejuízo	T1 indica que a competitividade inerente ao papel do treinador e entende que transgredir o regulamento, em alguns momentos específicos não traz prejuízo para si mesmo, além de ajudar sua equipe, e que este é um processo que vai sendo construído em meio à sua própria prática. Preciso retomar a temática e buscar exemplos concretos sobre como ele propõe tais transgressões.
Relato 3	Recorrente 2	Mas, Lucas, tem outros pontos importantes [...] todo mundo isola lá [...] você põe duas meninas lá no fundo, tira pivô do centro da quadra, deixa três armadores bem longe... leva a bola pra um lado e a menina desmarca do lado contrário e já era, já perdeu, porque tem muito espaço ali e a menina para conseguir jogar ali precisa controlar dois pontos [bola e adversários que estão em lados opostos da quadra] [...] então, você precisa controlar dois pontos: "Oh, você não pode perder essa menina aqui e ao mesmo tempo você tem que saber onde tá a bola" e aí às vezes, naturalmente ela dá um passo pra trás [afastando-se mais do que o regulamento permite] e aí eu tenho que tá engessado de seguir o regulamento à risca? A resposta foi da criança, ela está aprendendo a fazer aquilo que é o melhor pra ela jogar bem...	Há algo novo aqui! Trapacear como uma forma de dar à criança a oportunidade de agir no sentido de um jogar bem? Mas, trapacear não é uma coisa proibida? Retornar ao assunto e verificar como T1 justifica este tipo de decisão.
Relato 4	Recorrente 3	eu já vi jogadores extremamente inteligentes que já tem uma tática individual, de "Por que eu vou subir até lá se a região ou a zona de perigo é aproximando na zona de nove metros? Eu vou me posicionar aqui [em proximidade ao atacante] porque? Eu vou cansar menos, vou ser mais efetivo, eu vou proteger o centro da quadra, eu vou cumprir o que é o meu papel aqui como base da defesa".	Relata que apesar de haver decisões transgressoras que são orientadas por motivos próprios, há também a concordância com tais condutas quando estas emergem dos próprios jogadores, ou seja, em busca de defender maior liberdade de ação dos jogadores quando estes constroem respostas táticas que sejam interessantes, mesmo que estas entrem em conflito com o regulamento, colocando em suspensão o valor do regulamento em situações como estas.
Relato 5	Recorrente 3	Se a gente tiver, vou dar um exemplo da minha grandona [...] ela faz uma dissuasão – não sei se dá pra chamar assim –, ela aproxima um pouquinho e de novo recupera espaço e afasta. Isso, a gente proibir isso é contra o entendimento do jogo, é contra um princípio defensivo do jogo que é super importante. Nem toda criança tem toda percepção e entendimento do jogo para desenvolver isso, se você tiver uma ou duas ou até mais meninas com esta condição, a gente vai conversar e eu vou permitir que isso aconteça.	
Relato 6	WhatsApp	Uma atleta minha, grande e forte, durante os jogos cansava, e sabe o que fazia? Retornava para 9m [durante a obrigatoriedade do sistema defensivo individual]. Aí, conversei no intervalo "Por que está recuando para 9m?" Resposta: "Você orientou que a partir dali é zona de perigo, ali que preciso combater e ainda dá pra dar uma descansada até minha [atacante] direta chegar". É aquilo que já conversamos, ela não foi instruída, mas teve um raciocínio lógico, criou uma solução para a dificuldade. Aí expliquei que ela precisava aproximar da [atacante] direta – pela regra – e que talvez fosse melhor se ela fizesse "dissuasão", aproximando e recuando, para não dar na cara que voltava pra linha, porque a arbitragem poderia interpretar que era cobertura [conceito defensivo que não está contemplado pelo uso obrigatório da marcação individual].	
Relato 7	Exploratória	Hoje eu acredito que a obrigatoriedade deveria ser abandonada. Pra quê? Pra quebrar estas questões de burlar ou não e para que estas discussão se encaminhe assim: se você acredita que o individual é melhor como formação e tal, você desenvolve ele [a marcação individual]; se o outro treinador não... é problema dele, você não tem que ficar discutindo o que o outro faz ou que deixa de fazer. E também, talvez, retirar a responsabilidade de que o árbitro, sabe por quê? Porque a gente tem o problema do o árbitro interpretar de maneira errônea o regulamento, e aí fica aquele jogo de nervos que não tem nada a ver com o jogo.	Estas passagens refletem uma tendência de compreender que de algum modo o regulamento adaptado inibe as possibilidades de ação do treinador, uma vez que especificamente com a utilização do sistema defensivo individual de modo obrigatório, o treinador acaba não podendo propor alterações estruturais e funcionais ao jogo. Entendo que este sentimento de impossibilidade de agir pode fomentar que atitudes desviantes sejam implementadas, como um tipo de manifestação de sua função de treinador, para que ele seja capaz de fazer aquilo o que ele faria com a ausência deste regulamento adaptado.
Relato 8	Exploratória	Eu tenho certeza de que eu vou manter o individual. Mas se não tiver dando certo, eu vou ter a possibilidade de mudar de acordo com o que eu acreditar. Não vou ter que ficar cobrando a arbitragem, não vou ter que ficar confrontando o que o outro cara [treinador adversário] tá deixando de fazer... por que as brigas sai sempre "Ah, mas o cara não tá fazendo isso...", né? Assim, eu vou fazer o meu e ele vai fazer o dele; e a arbitragem faz o papel da arbitragem que é conduzir o jogo. Eu não vou ter que ficar interferindo no que os outros estejam fazendo.	
Relato 9	Recorrente 1	[confirma com um gesto de cabeça a ideia de que os regulamentos são burlados em função do treinador buscar manifestar suas competências de treinador] Eu vejo muitas falas.. Porque isso, porque serve como formação... Mas o que interessa é ganhar. Pouca gente tem uma visão realmente de processo, e desenvolver e formar melhor o jogador. Daí, se precisar burlar, a gente burla.	Vencer é apresentado como a única justificativa dada por T1 para que as transgressões da regra sejam implementadas

Corpus da Pesquisa – Participante T2

Relato	Entrevista	Trecho Destacado	Hermenêutica
Relato 1	Exploratória	E acho que eu nunca cheguei nesse dilema, porque é o que você falou, a regra tem que ser obedecida e ponto! E quando vem a regra adaptada, apesar de eu não concordar com ela, eu nunca me vi num dilema de que que eu vou fazer pra eu poder, em fim, não vou dizer burlar mesmo, vou dizer quebrar a regra, enfim, utilizar a regra ao meu favor... pelo contrário, tem uma regra e diante do conhecimento que eu tenho de sistema de jogo, enfim, das questões de treinamento mesmo, de que você utiliza dentro do treinamento pra jogar, eu ia lá e participava do campeonato, entendeu? É que eu sou totalmente contra, pra mim é… se eu quisesse jogar 6x0 eu jogo 6x0 se eu quiser jogar individual eu jogo individual, se eu quisesse jogar em fim, do jeito que eu quisesse jogar eu jogo do jeito que eu quiser, né? Teve um ano que a federação botou três sistemas defensivos [obrigatórios], acho que como regra adaptada: 5:1; 3:3, 5:1 [houve anos em que a federação jogou com descrição específica de que tipo de sistema defensivo deveria ser utilizado de modo prevalente, sendo 1o quarto individual; 2o quarto 3:3 e 3o quarto 5:1, conforme apontam Leonardo e Scaglia, 2018]... não lembro qual que era a sequência, mas eu lembro que no 3:3 eu tirei o pivô e joguei com dois centrais [...] isso pra mim não é burlar, eu só usei como uma estratégia diferente.	Entende que a regra está ali e o treinador deverá buscar meios para na sua interação com a regra adaptada buscar meios de utilizar a regra a seu favor, considerando isso lícito e legítimo de sua atuação. Isso define seu papel. T2 entende que seu papel é encontrar meios de tirar proveito das fragilidades impostas por um tipo de regra adaptada, justificando assim seu fazer profissional. Isso seria bastante comum e trivial no cenário competitivo tradicional, mas e quando uma regra impõe ao treinador outra demanda socialmente estabelecida, adotando um caráter moralmente inquestionável, que é o de auxiliar no processo de aprendizagem? Não haveria aí um dilema que, neste caso, fez o treinador tirar proveito de uma regra "pedagógica" subvertendo seus princípios? Não seria agir apenas de modo conveniente a si sem pensar nos caminhos de construção da aprendizagem da criança que ao jogar contra o sistema defensivo especificado teria ali que lidar com dificuldades impostas pela regra e buscar meios de lidar com tais constrangimentos?
Relato 2	Exploratória	[...] eu acho que é isso, eu tenho um ideal aí, eu tenho uma filosofia de trabalho que pra mim, principalmente ali no começo e eu acho que… isso é um dos pontos que me pega em relação a regra adaptada, entendeu? que atrapalha... é justamente esse, cara… que eu não direciono baseado na regra, eu não faço as coisas baseadas na regra, [...] eu acho que não tem que ser o único vetor a ser seguido.	Considera a regra adaptada um tipo de coerção às sua forma de pensar a iniciação esportiva. Demonstra, diante disso, que se as prescrições da regra não forem coincidentes com as características dos garotos que compõe sua equipe - ele associa a abertura defensiva, sem fazer distinção entre o uso do sistema defensivo individual ou as defesas em duas linhas zonais com a necessidade de atletas mais velozes - ele não vai condicionar seu trabalho à regra adaptada, por entender que ela não é boa para o desenvolvimento do trabalho junto aos jogadores.
Relato 3	Recorrente 1	[...] pra mim, o que eu não concordo é com a regra adaptada, eu acho que o jogo já tem as regras dele, e aí você joga deste jeito? Aí eu penso o contrário, você vai treinar e montar a sua equipe diante daquilo que aparecer no seu time, né?! Você tem por exemplo anos que vêm meninos mais velozes, anos que vêm meninos mais forte, anos que vêm meninos... e aí você tem que montar um projeto de acordo com o que você tem de público, e não você pegar uma regra e aí a sua escolha dentro de uma seletiva você até começa a direcionar por conta daquela regra "Ah eu preciso de caras altos, porque a regra x pede isso, preciso de caras velozes porque a regra x diz isso". E eu vejo isso como problema [...] tipo a gente tá falando da regra adaptada mirim, mini, que é uma faixa etária que não podia nem passar na nossa cabeça que o cara vai ser daqui 4 anos ou 10 anos né, em fim é mais ou menos isso aí…	Reforça a ideia de que regulamento adaptado pode ser prejudicial para perfis distintos de jogadores e, ainda, determina um perfil de seleção de jogadores em função daquilo o que a regra impõe. Isso, para ele restringe o acesso ao esporte.
Relato 4	Recorrente 1	[...] seu time tá ali no meio desse turbilhão de emoções, né? Eu especificamente, eu não lembro de ter treinado, pensado “Ou, putz, vou fazer isso” mas, dentro do jogo às vezes acontece da defesa não sair pra marcar e… claro que às vezes você tá ali na beira da quadra e fala que tem que sair, mas eles não saem e sem hipocrisia nenhuma você sabe que até que meu, que bom que não saiu, né? [...] Então às vezes você fala “Que bom!” … em fim deu a situação ali e eu deixo assim.	Esta fala deixa pistas para dois caminhos interpretativos: 1) Que bom, pois assim eu me livro de cobranças da arbitragem e dos adversários e, ao mesmo tempo, consigo ter uma defesa mais fechada ganhando vantagem para buscar a vitória 2) Que bom, pois a garotada está buscando meios de resolver os problemas que enfrentam com as defesas demasiadamente abertas. Necessário retorno...
Relato 5	Recorrente 2	Em relação a esse subir e descer na defesa tem muito a ver com o que eu tenho de material humano, porque as vezes eu tenho uma dificuldade enorme de marcar 1x1, e dificilmente eles vão escolher jogar assim para poderem jogar bem; e, querendo ou não, a defesa estando um pouquinho mais baixa ali, tá mais cerrado, tem mais ajuda né, e num primeiro momento para formação isso talvez não ajuda ou não seja o ideal, mas para o entendimento, até para a vivência ali do cara, para que o cara tome gosto pelo negócio, seja mais interessante. Até porque lá na frente tudo isso vai culminar nessa questão de troca, ajuda cobertura, entendeu? Então a minha questão com o sobe desce da defesa é justamente essa, porque tem outras coisas além da técnica individual ou da formação individual do defensor.	Não subir a defesa imediatamente como solicita o regulamento que obriga a abertura defensiva é justificada como uma tomada de atitude do jogador que está relacionada com suas características, assim, fazendo estas preditores daquelas, aspecto que acaba orientando seu estilo de jogo. Ele destaca que nem todos são bons no 1x1 - em referência à defesa individual - e que por isso, jogar mais fechado, como uma escolha da criança, pode ser "bom" e acha que isso deve ser digno de respeito.
Relato 6	Recorrente 1	Lucas porque, é justamente isso, quando a gente quer defender algo que é interessante pra gente, a gente fala que não está burlando, a gente fala que é estratégia. Agora quando a gente quer criticar algo que não nos traz benefício, a gente fala que o cara tá burlando, mais ou menos [...], não acho que existe uma maneira de justificar, mas eu acredito que tudo, tudo depende da finalidade entendeu. A estratégia de você jogar com 2 centrais, a estratégia de você colocar o ponta para circular, a estratégia de você fazer um desdobramento, ela tem muito mais haver com sistema de jogo, quebra de sistema, quebra de ideia de jogo defensiva, do que o cara abrir seus jogadores ruins né? [faz alusão à vantagem tirada pelos treinadores frente ao uso da marcação individual por aproximação, explorando o sistema defensivo individual ao limite] [...]	Mostra como distintas as ações de desconstrução defensiva de sistemas zonais fixados, classificando-as como estratégias que são válidas por serem uma construção que não isola nenhum jogador do jogo, e a postura de isolar os jogadores menos competentes da equipe explorando a fragilidade que o sistema defensivo individual obrigatório possui, em busca de valorizar apenas os jogadores mais desenvolvidos. Assim, ele demonstra aquilo que ele define como "tudo depende da finalidade", ressaltando seu conflito com a imperiosidade da regra que na tentativa de trazer marcadores pedagógicos ao jogo,

		Porque quando você pensa em formação e a gente utiliza as estratégias e táticas coletivas, posicionamento estáticos para você criar espaços e criar vantagem, mas envolve nisso, de uma certa maneira, a maior parte dos jogadores né? Porque eu acho que esse é o ponto: você tá envolvendo a maior parte dos seus jogadores para realizar uma tarefa, e eu acho válido, o problema é quando você tira todos esses jogadores, você não envolve eles coletivamente no jogo, pra você deixar um cara que é bom em 2x2 pra fazer um lance ali numa falta, ou num espaço de ataque mesmo você põe o cara no centro e fala pro seu meia esquerda e meia direita "Fiquem bem abertos", fala pros seus pontas "Fiquem lá no escanteio", fala pro seu pivô ficar lá próximo da linha lateral. Na hora que esse cara pega essa bola acelerando, pra vencer 1x1 num defensor do centro, o que vai acontecer? Ele vai jogar sozinho o tempo todo porque vai ser 1x1 o tempo todo, vai ultrapassar esse cara e fazer 50 gols.	acaba conduzindo a condutas que exploram as regras, mas com peculiaridades distintas - embora sejam na prática modos de exploração de sistemas defensivos obrigatórios.

Corpus da Pesquisa – Participante T4

Relato	Entrevista	Trecho Destacado	Hermenêutica
Relato 1	Exploratória	Por você criar certa armadura nas meninas para se defender dessas situações e comecei a fazer parecido [burlar a regra], então eu via alguma coisa que o técnico fazia, eu achava interessante e então eu empregava e eu caí nesse dilema que realmente a gente tá conversando, era muito mais fácil eu abrir 3 meninas para um lado e 2 para o outro e deixar uma menininha jogar no um contra um, tinha uma menina que chamava Julia Lessa ela era fantástica batedora de bola, de driblar [...] Então eu fui me moldando.	A conduta de burlar o regulamento é, geralmente impulsionada por ações que tiram proveito da regra adaptada, como o usualmente relatado "abrir jogadores/as para os cantos da quadra", um tipo de ação que se enquadra no conceito de jogabilidade, ou seja, faz uso da regra de uma forma inesperada e nova sem que isso interfira no cumprimento das regras do jogo. T5 mostra que, como forma de "defender as meninas", ele opta por adotar uma conduta semelhante, igualando mais o jogo mesmo que por meio do uso da regra que, de algum modo, impacta na participação de todas. Há um claro paradoxo neste tipo de decisão: para que o jogo se torne mais equilibrado - a equipe possa ter sobrevida no seio do jogo - a atitude de defesa às jogadoras leva a uma opção de jogo que isola jogadoras menos habilidosas e evidencia a centralidade do jogo nas melhores jogadoras... ou seja, a resolução do dilema optando por tirar proveito da regra alimenta uma aporia: a equipe se torna mais competitiva, mas ao mesmo tempo o protagonismo em quadra passa a ser mais concentrado. Há, portanto, uma sensação alimentada de que a garantia de um caráter competitivo coletivo se sobrepõe aos custos de menor participação daquelas que acabam jogando menos ou sendo menos importantes em termos decisivos aos jogo ofensivo.
Relato 2	Exploratória	[...] eu burlava, não tinha como burlar o ataque, tinha um time de Castro Alves, que o cara tirava duas meninas que ficava do lado dele, conversando com ele o jogo rodando e ele conversando com as meninas, dando uma maior, cara de pau e era o Emerson [...] E ele tentava fazer isso comigo, só que ele não conseguiu tanto no Brasileiro que acabou empatando o jogo, ele tinha um time muito forte que era só ele ter colocado pra jogar que ele teria ganhado o jogo, mas ele quis fazer isso daí e no final ele se deu mal porque quando as meninas não se apresentavam pro jogo, o meu time voltava inteiro e ficava sobrando duas no meu time, e ele falava pro árbitro tá vendo não está marcando e eu falava ele também está com a menina no campo de defesa conversando com ele perto da área de substituição, eu vou fazer o que deixar duas meninas minhas aqui, então ele tentava enganar nisso daí mas não conseguia,	
Relato 3		[...] como nós vamos burlar o regulamento se a gente tem um poder tão forte de contra-ataque, porque eu vou travar o jogo então eu jogava no contra-ataque e ficava um jogo muito rápido e o time fazia e abria muito rapidinho cinco ou seis gols e depois eu ficava trocando, colocando as mais novas pra jogar	T4 apresenta como referência para burlar ou não o regulamento a ideia de resultado. Se o time é forte o suficiente para vencer, não é necessário burlar o regulamento, mas se o jogo é mais parelho ou mesmo a equipe dele é inferior, por vezes se faz necessário que o regulamento seja colocado em tensão.
Relato 4	Recorrente 2	[...] a abertura de 2013 o [nome do treinador adversário] fez um jogo lá com a gente em Mogi Mirim, aqui em Mogi e o que o o [nome do treinador adversário]fez cara ele pegou a [nome da atleta adversária], colocou a [nome da atleta adversária] como goleira linha e ele jogou os dez minutos individual com a [nome da atleta adversária] indo do gol para linha e as vezes ela saia e entrava uma outra goleira e ela destruiu cara, ela fez sei lá quantos gols aquele dia e todo mundo gritava comigo e falava que essa menina… ele jogou com sete contra seis e eu falava até pro meu time recua, eles estão jogando com um sete jogador, recua joga abaixo seis zero, só que não dava tempo a [nome da atleta adversária] era muito forte então ela pegava a bola atravessava a quadra, porrada e gol. Foi um passeio aquele dia se não me engano foi 21 a 13 [...] no outro ano em 2014 eu cometi a besteira de querer me vingar dele [o treinador adversário] – você estava no ginásio, você ia jogar depois – e eu coloquei a minha melhor jogadora no gol e numa bola eu falei "você vai sair e você vai arrebentar de fazer esse gol agora" porque eu precisava daquele gol e eu queria fazer ele sofrendo a mesma coisa que eu sofri lá em Mogi Mirim, então eu queria que ela fizesse aquilo e não deu outra, ela era fora do comum, ela jogava bem no gol ainda, ela era boa goleira, ela pegou a bola e atravessou a quadra de ponta a ponta e fuzilou a goleira e o [nome	

		do treinador adversário] ficou doido e falou que não podia e xingou, xingo.... e, claro, eu fiquei feliz, e na hora que eu tava saindo, você tava puto olhando pra mim, e você falou assim "pô, e aí meu, não gostei do que você fez e achei desnecessário", aí eu falei você não sabe o que aconteceu lá em Mogi, e você disse: “Mas não justifica, você não deveria ter feito isso”, eu fiquei com vergonha de você aquele dia, fiquei sem chão porque eu realmente quis me vingar e usei as meninas pra me vingar né? E as meninas queriam, até os pais queriam e todo mundo pedia pra eu fazer isso, dizendo “faz, faz!”, e não precisava [...] na hora eu tive aquela sensação de vingança, mas depois eu fiquei arrependido e nunca mais fiz e nem pensei em colocar esse tipo de situação, porque eu acho que nem é certo, as crianças [são] muito jovens ainda...	
Relato 5	Recorrente 2	[...] no mirim em 2018 nós fomos jogar um circuito em São Bernardo no MESC e eu com o MESC estava disputando gol a gol porque se tivesse um empate ou uma vitória pra mim ou pra ele ia ser no saldo e nós tínhamos um jogo contra o Marquês e na hora que ia começar o circuito a menina do marquês, o time do marquês tava faltando uma menina, então ele tinha uma goleira e cinco meninas na linha. Então ele já estava até preparado, tava aquecendo as meninas ali e estava escutando aquilo, que ele tava falando que ia jogar com um a menos e que a marcação seria posicionada e eu já atento naquela situação ali fiquei pensando: eu jogo com uma a mais e ele desce a defesa e eu vou ter que atacar contra uma defesa 5:0 ou eu vou tirar uma menina e jogo 5 contra 5 e obrigo ele marcar individual? Então, eu fiquei nesse dilema nesse pensamento e tinham uns pais que estavam assistindo o jogo e eles estavam crentes – e até as meninas – que a gente vai jogar 6x5 e vamos abrir o placar e vamos fazer um monte de gol e a gente vai abrir o saldo hoje. Aí eu ficava naquela coisa: “não vai dar certo”, eu não achava certo jogar 6x5... meu time já era superior e o marques era um dos últimos colocados e eu via a situação que tava acontecendo porque meu time vai travar, ele não joga 6x5 mesmo com a defesa posicionada vai errar muito, vai travar o jogo. Então eu chamei o técnico do marquês e falei “cara, eu vou jogar com uma a menos, pode subir a defesa, vamos jogar 5x5”, ele ficou tão feliz com essa situação e toda vez que ele me vê agradece até hoje, mas eu igualei o jogo, fiz o fairplay de jogar 5x5 ou 6x6, mas ao mesmo tempo eu já estava pensando na situação e, realmente, foi mais fácil, nosso time abriu os primeiros 10 minutos e fez um monte de gol e quando desceu [...] a defesa, travou o jogo. Eu usei a regra a meu favor, eu joguei em cima do regulamento, o regulamento, em casos como estes [uma equipe em inferioridade numérica] pede pra a descer a defesa, e eu fiz uma jogada esperta, de fazer um fair-play e ao mesmo tempo deixar o jogo aberto. Meu time se deu super bem e depois a menina chegou no segundo tempo também e acabou completando o jogo e assim foi.	Ressaltar que este dilema não é pedagógico-moral, remetendo-se apenas à esfera moral, já que não coloca em questão o valor pedagógico da regra, mas apenas como os desdobramentos desta regra impactariam nos ganhos estratégicos de sua equipe “obedecer a regra e ficar travado, ou promover a regra de um modo questionável, mas que não invalida os interesses da marcação individual, e ter mais garantia de abertura do placar?”

Corpus da Pesquisa – Participante T5

Relato	Entrevista	Trecho Destacado	Hermenêutica
Relato 1	Exploratória	[...] ninguém vai pra competição e pensa em perder, e do mesmo modo não é por que eu mudei a minha forma de agir que eu quero perder, muito pelo contrário. Eu não perdi a minha competividade, talvez eu esteja usando outras ferramentas e estratégias para atingir essa competividade. Então, a mudança foi essa, eu não deixei de ser o Valter competitivo, eu deixei de ser o Valter competitivo a qualquer custo a qualquer preço que enxerga só a necessidade do [próprio nome], e essa é a grande questão, eu não deixei de ser competitivo, muito pelo contrário só que talvez as pessoas que não estão vivenciando todo esse processo interno – de você estar todos os dias questionando sobre você mesmo – eu comecei a enxergar que tem outras pessoas que fazem parte desse processo, eu comecei a verificar essa tríade que eu falei pra você [treinador – atleta – ambiente] e esse ambiente de uma forma diferenciada, então eu acho que consigo potencializar os resultados e atingir resultados tão significativos como tinha antes fazendo de uma forma diferente, então eu consegui enxergar luz não mudando meu caráter competitivo.	Ao ampliar o olhar para o outro e para o ambiente de prática esportiva, é possível manter-se competitivo sem que isso aconteça a qualquer custo. Sobretudo, entender melhor os ambientes de prática esportiva - no caso do estudo, competitivas a partir de regulamentos adaptados - permitem que o retorno das ações tendo em vista este outro - o jovem jogador - sejam melhor avaliadas suspendendo uma necessidade altamente centrada em si no que tange a competição. Isso significa que competir é uma relação que se estabelece a partir das vontades pessoais, mas que só são postas em ação levando em consideração o quanto estas ações impactam neste outro. E para isso, o ambiente competitivo torna-se não mais aquele que dita as regras do como agir, mas se transforma num espaço que precisa ser avaliado em função daquele que nele age.
Relato 2	Recorrente 1	Eu acho que a coisa mais importante é, assim, bem definitivo que traz o termo burlar, aquilo que evidentemente eu fiz em algumas vezes, pra deixar isso mais caracterizado, eu acredito que eram as questões das definições dos processos de marcação individual... da marcação por aproximação. Eu acho que isso era a coisa mais gritante que eu via que pra mim não tinha coerência, entendeu, essa marcação por um braço.	Considerando todo contexto de fala, entendo que T5 dava primazia para uma formação do que necessariamente com que aquilo está sendo exigindo pela regra. Pensando na formação da criança, então ele entende que isso não é tão problemático porque para assim a criança teria a formação dela ser garantida
Relato 3	Recorrente 1	Eu acreditava, até pelo ensino da modalidade, pelos processos de progressão de aprendizagem e níveis de aprendizagem que aquilo não necessariamente era benéfico, entendeu? Que você poderia marcar, que não precisaria ser apenas essa aproximação de um braço, e [que] nem por isso você ia deixar de perder algumas características importantes para a formação defensiva do aluno. Então, eu acho que esse é o ponto mais gritante das regras adaptadas [...] mas o que mais me toca e evidentemente gerou algumas possibilidades, e gerou vontade na verdade e não possibilidades, foi evidentemente as questões de marcação individual.	A regra pedagógica parece contrária à aprendizagem pedagógica. A regra é colocada em questão por meio de condutas que são alimentadas pela vontade do treinador e colocam em questão a validade do uso da marcação individual por aproximação.
Relato 4	Recorrente 1	Primeiro, eu acredito que alguns conceitos e formações táticas são fundamentais, principalmente. [Pelo que o regulamento obriga] Você não pode dar um vazio pra limpar a bola no drible, porque você não tá na distância de um braço [se fizer isso – “dar o vazio”]. O jogador não	Assume não saber se burlava em função de existirem regras. Isso deixa algo importante em suspenso... Para T5 o fato de ter regras levaria ele imediatamente à sua obediência, sem questionamentos?

		participa de um jogo: você não pode criar uma ideia de cobertura, você não pode criar uma ideia de ajuda clara [...] eu não sei se burlava, porque existia regra, mas eu acreditava que faltava de repente isso aí.	
Relato 5	Recorrente 2	Não, problemático é [descumprir a regra mesmo que ela não seja entendida como coerente e mesmo assim a formação da criança seja garantida – oriunda de minha pergunta] toda regra que você burla é algo problemático entendeu ainda mais quando a gente quer e lida com formação de opinião, de conceitos e de princípios. Toda vez que você burlar algo - e assim, tem uma coisa que eu sou muito regrado, e eu falo dentro de casa, então como é que eu vou ensinar a minha filha o qual eu não prático, como eu vou ensinar algo ao meu atleta o qual eu não prático, então, assim, é complicado eu ia falar "Pô! Isso aqui é muito lindo, muito bacana, mas eu não uso. Então calma aí, não tem coerência então. Isso tem um peso sim eu tava descumprindo uma coisa que é o regulamento, mas eu acreditava que aquilo ia ser coisa benéfica pra ele ter mais sucesso naquela situação em detrimento da outra independente se aquilo vai ajudar a ganhar ou não... em detrimento se aquilo vai gerar resultado positivo quanto a ganhar ou não, não é isso que vem ao caso, mas criar uma situação de igualdade pra ele, eu me vejo em igualdade a partir do momento que você tá em distância [maior que] de um braço e você sempre responde a uma situação né, você sempre tá lá respondendo uma situação de um jogador contrário e não dá tempo de você reagir [marcando individual por aproximação]. Tanto pode você marcar, não por observação só, porque marcar por observação gera uma distância grande, porque você pode marcar por observação na linha de 6, mas que a aproximação não fosse tão grande como evidentemente do jeito que é, entendeu? E isso eu achava um tanto quanto exagerando.	O treinador inicia negando que burlar uma regra seja algo a ser considerado "normal" dentro do processo, usa como justificativa seu papel de treinador de jovens em formação e a relação daquilo que se faz em quadra com suas condutas, princípios e valores fora do cenário esportivo. Para T5 é necessário que haja coerência entre aquilo que diz e aquilo que faz, num tom bastante freiriano. Apesar disso, assume que burla e justifica sua ação pensando no outro - o jogador - sem considerar diretamente o resultado que tal conduta vai gerar. Entende que que ao burlar [fica implícito as situações defensivas antes descritas - dar o vazio... realizar ações de cobertura etc...] é a única forma possível de gerar algum equilíbrio real na disputa, devido às restrições do sistema defensivo que de algum modo impactam no desenvolvimento da aprendizagem e nas possibilidades reais de disputa em quadra.
Relato 6	Exploratória	[...] eu comecei a perceber esses processos e hoje eu enxergo esses processos e eu interajo com esses processos de uma maneira diferente. Eu falo "calma", a gente tá dentro de um processo cujo jogo faz parte do processo não é o fim do processo, se eu cobrar tudo isso de um moleque agora dentro do jogo, eu não vou ter, porque ele tá dentro do processo que não terminou e não dá pra eu dar uma lição pra ele aprender a escrever e achar que ele vai escrever perfeitamente a escrita é um processo, a leitura é um processo, jogar handebol é um processo. Eu não posso avaliar o jogo como um fim e enxergar o jogo como parte desse processo. Então, foram coisas que foi me norteando e que eu fui percebendo de uma forma diferente.	Assumir o jogo como parte do processo de aprendizagem e não como fim em si faz da prática competitiva um espaço de aprendizagem, logo, fadado às intervenções do treinador que busca naquele espaço ofertar condições propícias para a aprendizagem de seus atletas.
Relato 7	Exploratória	[...] ter domínio do jogo e precisava ter controle do jogo, saber que estava acontecendo as estruturas com as quais foram treinadas. Então eu precisava ter o domínio do jogo e isso era uma característica minha e a mediação de conflitos já existia [...] só que eu direcionava como fazer de forma que era isso ou não era entendeu? Então não tinha troca: "tá vendo isso? É por esse caminho que a gente vai". A coisa mais gritante pra você: eu não ouvia, não tinha espaço pra que eles colocassem [...] antes eu tinha que ter controle e de repente, se era fora daquele cenário, eu acho que ele tá me contestando	Apesar destas atitudes como treinador impactarem diretamente no outro a partir do cenário conflitivo da competição adaptada, a relação do treinador com o ambiente escapava às impressões deste outro na forma de jogador. Assim, a relação entre o si e a instituição era mediada sem a devida atenção ao jogador, havendo centralidade nos porquês formulados pelo próprio treinador
Relato 8	Exploratória	Vou falar que nunca burlei o regulamento adaptado isso é mentira, a gente já burlou o regulamento inclusive por intermédio de conseguir resultado, mas eu acreditava que algumas coisas eram fundamentais para o desenvolvimento do esporte e isso eu tinha clareza, então obviamente você fazia algumas coisas [...]	Em relação ao regulamento adaptado ser orientado aos treinadores e sua relação com a avaliação do treinador. Entendo que isso esteja relacionado com duas ideias: 1) buscar "conter o ímpeto competitivo" do treinador, fazendo com que sua prática diária passe a ser orientada por norteadores pedagógicos que segurem sua ânsia por conduzir o trabalho na infância como seria conduzido o trabalho no alto-rendimento; 2) Por serem pensados pelos próprios treinadores - com um primeiro viés de conter seu ímpeto competitivo - os regulamentos são elaborados também pensando formas de serem instrumentalmente utilizados para, no fim das contas, alimentar este ímpeto competitivo de forma velada, sob a égide de que ao adaptarem os regulamentos, os problemas contextuais são resolvidos pela própria aplicação da regra, mas, no íntimo, possuem aberturas sob as quais os treinadores podem continuar agindo competitivamente.
Relato 9	Recorrente 4	[...] eu nunca, durante muito tempo, olhei o regulamento adaptado como uma possibilidade [...] de avaliação principalmente do treinador. A gente acha que regulamento adaptado é voltado para os atletas. Também é! Mas, o regulamento adaptado, na verdade, ao meu modo de ver hoje, é um regulamento adaptado pensando no treinador e não nos atletas. Quando digo avaliar o treinador, digo mesmo neste sentido de tentar conter a competitividade a todo custo. Mas, como disse, têm momentos que a regra - que é na verdade dirigida ao treinador - acaba atrapalhando o desenvolvimento do jogador e da própria modalidade, [então] caímos naquilo que disse sobre às vezes burlar ou deixar o jogador burlar através de atitudes que o fazem aprender o que realmente é importante para jogar bem (T5, entrevista recorrente 4).	Somente na quarta entrevista ele conseguiu esclarecer um ponto para ele importante: os regulamentos são um recado aos treinadores, acima de tudo, uma tentativa de controle de suas ações.
Relato 10	Exploratória	Eu já tem um tempo que eu brigo em relação a regras adaptadas, [no sentido de] a gente abstrair um pouco mais dessas regras adaptadas pelo desenvolvimento da modalidade como um todo, entendeu?	Ao destacar o termo abstrair e relacioná-lo com a ideia de "desenvolvimento da modalidade", T5 deixa algo no ar: será a funcionalidade da regra adaptada algo que ajuda no desenvolvimento de quem joga e este abstrair acabaria mostrando um sentido de rompimento momentâneo com as regras, mas para o bem da criança?

Relato 11	Exploratória	Assim o que eu percebo hoje é que o regulamento adaptado existe, e cada vez mais é complementado – e você mostra naquele artigo claramente [oito anos de regulamentos...estudo publicado na Motrivivência] – não complementado, mas pontuado em alguns aspectos, justamente pela interlocução do treinador, por que todos eles [os regulamentos] – eu não sei porque nunca avaliei eu não sei se tem estudo isso – mas todos eles [os regulamentos] não contribuíram para formação efetiva dos atletas participantes, porque não acontece [sua aplicação]. Então até que ponto o regulamento adaptado é funcional pros atletas? Eu acho hoje que o regulamento adaptado acontece para os treinadores e não para os atletas [retoma a ideia]. Porém, do mesmo modo que eu nunca percebi isso durante muitos anos, eu acredito que muitos treinadores não enxergam isso [...] mas eu acredito que as regras adaptadas ainda são um "mal necessário " pra que a gente faça essas mudanças graduais. Mas, de certa forma que a gente seja cada vez mais enfático que as regras hoje existem para os treinadores não para os atletas.	Ao colocar em questão se as regras adaptadas são funcionais para os atletas, T5 abre um campo interessante: colocar em questão o mérito da regra.
Relato 12	Recorrente 1	Eles [as crianças] tinham conhecimento [de que eu burlava] né? Talvez não na dimensão de um maior problema que era descumprir uma regra, mas eles tinham consciência de que a gente tava indo contra [o regulamento], até porque a orientação era clara e categórica: "O árbitro provavelmente vai reclamar com você e tudo mais, mas é só falar que você tava dando o vazio e que você queria limpar a bola", o que de uma certa forma ensina eles até a argumentarem e interagirem com o árbitro com relação aquilo que eles estavam fazendo, é saber o porquê deles estarem fazendo entendeu? Então tinha essa orientação, porque eu sempre achei importante a marcação individual e continuo achando e defendo a ferro e fogo e tudo mais. Mas eles tinham consciência disso [das minhas orientações contrárias à regra da marcação por aproximação]. Então, até quando você volta nos aspectos dos treinos que treina com o intuito de burlar a regra, então de certa forma eu tava treinando burlando a regra, porque eu estimulava que eles dessem vazio pra roubar a bola, isso era o a melhor a fazer pra jogar bem. Então você pode até registrar isso.	T5 apresenta algo interessante. A discordância com a regra e reconhecida pelos jogadores, que têm consciência de que aquilo não está em acordo com o regulamento, mas entendem a justificativa pedagógica por traz disso. Ainda, fica notório que ele mesmo estabelece em seus treinos um modo de operacionalização da marcação individual que já não obedeça as próprias regras no que tange a marcação por aproximação. Deste modo, a decisão não parte dos jogadores, ou seja, não há por parte e T5 à espera de que os jogadores respondam diferentemente à regra, para a partir de então, apoiar suas condutas caso avalie que estas sejam mais adequadas do ponto de vista da formação para a prática esportiva. Destaco isso por ele revela que "a orientação é clara e categórica" e depois destaca que "treina com intuito de burlar a regra"

Corpus da Pesquisa – Participante T7

Entrevista	Trecho Destacado	Hermenêutica
Exploratória	Já vi muitos professores principalmente alguns na reunião da federação "A mais a gente fica engessado", eu penso um pouco diferente: no começo, qualquer trabalho que eu começo, desde pequenininho, eu não começo pensando "olha, eu preciso fazer isso por que lá naquele campeonato vão me cobrar isso". Eu faço meu trabalho de acordo com o meu planejamento, com o que eu acredito que seja importante pro crescimento do atleta, enquanto individual, e automaticamente todos eles, cada atleta crescendo individualmente, o nosso coletivo vai ficar fortalecido. Então, eu não início nenhum trabalho pensando em regulamento adaptado.	Ele relata que o regulamento não engessa, mas em alguns momentos da entrevista ele ressalta que é saudável entender o handebol como um jogo de xadrez, no qual as ações de um treinador levam à reações do outro, em nível estratégico. Isso é possível com um regulamento que limita as ações do treinador por meio de obrigações impostas? Me parece que há um paradoxo nesta concepção entre "engessar" e "atuar estrategicamente".
Recorrente 1	[...] o jogo de handebol é um jogo de xadrez, o jogador precisa ser muito inteligente. É um jogo que você precisa estar pensando o tempo todo, e a regra adaptado enquanto a isso ela [a regra adaptada] não te deixa agir como técnico pra você fazer aquilo o que você pensa sobre a modalidade [...] você se sente impotente né, porque é o tal do dilema, você fica "Espera aí, aquele jogador tá acabando com a gente, fazendo um monte de gol e eu não posso tomar determinada atitude", por exemplo: a gente tá marcando e com a regra adaptada não pode marcação mista. Então aquele jogador tá fazendo um monte de gol em mim, e eu não posso minimizar esse prejuízo. Mas, eu falo, que acredito em que eu já devo ter feito isso – eu já fiz isso sim – principalmente quando você está mais imaturo e inexperiente, e eu vou lá e falo, "marca lá, deixa que o árbitro o árbitro vem cobrar de mim" e daí você para pra pensar esse tipo de coisa e fala "eu fiz e tal, mas será que é uma coisa certa, uma coisa legal?", e não foi com certeza, porque o atleta tem que estar sabendo o que ele tá jogando, "não pode ter uma marcação mista" mas aí o aluno vai falar, se eu tiver fazendo não vai caracterizar.. você não esta sendo honesto, entende? E eu acho que nesses regulamentos adaptados, eu particularmente já fiz isso, porque em circunstâncias que "ah, se eu não fizer a casa vai cair" e depois quando você tem a possibilidade de jogar livremente [as regras permitem em determinadas partes do jogo o jogo livre – no caso do mirim, uso de todos os sistemas exceto o 6:0] o prejuízo já foi embora e agora não tem como recuperar [...] mas o regulamento é assim e temos que seguir... eu concordei com o regulamento e sou a favor do regulamento e eu briguei pra que isso não acontecesse e não sou eu que vou roer a corda, mas eu já fiz isso e acontece hoje e você acaba ficando em uma situação de impotência você tenta fazer o que dentro do que o regulamento te permite, você tem que tentar minimizar a situação dessa.	Retrata impotência em determinadas situações em que a regra adaptada impede uma saída estratégica que seja benéfica para sua equipe, tal como a realização da marcação mista no atleta que mais se destaca (é previsto na regra que não é permitida a marcação mista - aquela que retira 1 ou 2 jogadores durante o uso da marcação zonal em duas linhas de modo mais agudo, descaracterizando a defesa plenamente zonal). Mostra, deste modo, que ele enquanto treinador, algumas vezes faz prevalecer seu conhecimento sobre como resolver o problema indo de encontro com a regra, esperando que haja alguma orientação externa - árbitros, delegados - que o peçam para que isso pare de ser feito... assim ele ganha uma vantagem momentânea para vencer a partida. Vemos que toda justificação está no sentido de uma redução dos prejuízos competitivos, não havendo nenhum tipo de orientação de suas condutas com relação ao atleta, que, neste caso, atua apenas em obediência ao treinador mesmo sabendo que está a realizar algo ilegal no âmbito da competição.
Recorrente 2	Então, entra naquele tal dilema, porque, assim... se a gente for falar taticamente, você não pode ficar vendo seu time tomar um monte de gol naquela situação e você não fazer nada, "Pô, eu não posso...essa menina tá fazendo isso, isso, isso e eu não posso fazer nada?". Taticamente você fala "Não, eu tenho que agir e fazer alguma coisa", em contrapartida você fica com aquele dilema ético, "Tá, mas esperai, eu vou fazer uma coisa que eu sei que está indo contra o regulamento específico", que eu tô pegando o regulamento e rasgando! Que eu não posso fazer aquilo e eu estou fazendo. Então, em relação a uma situação tática do jogo e em termos de resultado, eu falo "Não, pô legal! Eu fiz isso contra o regulamento e surtiu efeito" e você põe uma vírgula e fala "Não, espera aí! Legal, mas eu fui contra os princípios, eu fui contra o regulamento", eu sou um cara que na minha vida eu sempre segui normas, segui regras e a gente como técnico, como professor	T7 confirma minhas interpretações. Isso culmina num longo momento reflexivo relatado na entrevista recorrente 2, na qual aparentemente aflora um sentimento de vergonha alicerçado na ideia de que os valores do esporte coadunam com os valores socialmente aceitos, ou seja, de que há uma cisão de sua identidade que gera sofrimento ao treinador por se perceber como alguém que embora em convívio social seja correto em suas condutas permite emergir no âmbito do jogo um outro eu que se apoia em atitudes transgressoras quando assim julga conveniente.

	quer que nossos alunos sempre sigam as regras, sigam as normas, sigam aquilo o que é pré-estabelecido. Então, você fica num dilema interno, fica num conflito do técnico com a pessoa, com o caráter, entende? É muito complicado!	
Recorrente 2	Às vezes como técnico você sai feliz, mas depois você senta, você para, e coloca a cabeça no travesseiro, e você como pessoa se sente infeliz. Eu pô como técnico "Legal!", mas quando baixa a adrenalina e você para e pensa "putz não deveria ter feito". Comigo acontecia várias vezes, a gente faz e fala "Legal, aquilo surtiu efeito", aí baixa a adrenalina, você vai pra sua casa começa a pensar, daí você fala "Pô", da mesma forma que você fala que deveria ter feito algumas coisas, você fala "Eu não deveria ter feito isso...". Não é justo você ficar sofrendo [com] esse negócio de "agora eu sou o técnico, agora eu tenho que ser cidadão".	Relata um sentimento de sofrimento em relação à regra quando relembra suas atitudes que para ele parecem contradizer quem ele é com o treinador que ele acaba sendo em quadra.
Recorrente 2	[...] normalmente esses regulamentos adaptados, eles são propostos e sugeridos por alguém, por uma pessoa, de repente você tá numa reunião com dez pessoas – e as dez pessoas pensam diferente e têm interpretações diferentes, visões diferentes pra tudo isso –, aí então você vai lá tem dez pessoas a situação é essa, essa e essa, aí tem alguns a favor e uns contra e tem a votação porque é democracia, quem é a favor 6 a favor e 4 são contra, de repente eu sou um dos quatro eu sou contra aquela situação mas eu terei que fazer, mesmo eu não concordando, eu achando que aquilo não vai ajudar em nada ao jogo, mas eu seguindo a democracia eu vou ter que fazer. Aí vai chegar na hora do jogo, na hora que sobe a adrenalina, você vai falar "Espera aí, eu já não gosto disso, eu não concordava – mas eu fui voto vencido – e eu preciso ganhar no jogo, eu quero ganhar o jogo"... você acaba indo contra o regulamento, você "o técnico". Daí acabou, você vai pra sua casa, mas, espera aí, eu como um cidadão eu não sou obrigado a concordar com um monte de coisa, mas eu tenho que respeitar e seguir e aí você fica naquela, "eu deveria ter feito, seguido o regulamento, não deveria ter burlado". Isso daí aconteceu várias e várias vezes durante o ano. O regulamento adaptado ele realmente te faz esses questionamentos e você tem que tentar lidar com isso daí.	Revela algo diferente do que eu havia até então defendido. Há uma diferença entre aderir à regra e aceita-la, sendo as próprias convicções dos treinadores que impulsionam seu posicionamento contrário ou favorável à regra. Revela uma relação heterônoma com a regra em seu nível pessoal: ele acaba, assim, burlando. Isso seria resumido apenas ao querer ganhar ou também ao modo como gostaria de agir em quadra?
Recorrente 3	[...] eu já vivenciei muito isso daí de pensar, "A regra é assim? Eu vou fazer de outro jeito, porque pra mim é o que vai valer ali, no momento é a situação que tá precisando"...	Reforça, ao retomar o assunto, o sentimento de heteronomia.
Exploratória	Falando do individual novamente, mas lá atrás – eu até brinco com isso às vezes –, hoje em São Paulo o goleiro não pode sair individual pra fazer gol por minha culpa – do Rogério –, mas por que? Porque a regra falava, assim, que o individual era livre, que tem que marcar no individual, não tinha nenhuma especificação [...] Então eu tinha na época, hoje a menina e até professora, ela começou na linha quis virar goleira no mirim – porque na minha colégio começa o handebol entorno dos 6/7 anos de idade, então quando ela chega com 10 anos ela provável já jogou 4 anos de handebol praticamente – então ela tinha um domínio de fundamento muito bom e ela começou ir pro gol. Aí tinha aquela situação do individual que todo mundo começava marcar individual quadra toda muita das vezes na linha da sua área de goleiro defensiva e eu fazia o que? A goleira passava a bola pra jogadora e saia, ela recebia essa bola e ia embora fazer o gol. Eu sei que ela terminou o ano lá com quase 10 gols. Aí, no ano seguinte teve a regra "o goleiro não pode jogar além da metade da quadra defensiva" – só pode jogar ali na defesa –, então na época foi uma maneira que eu tive... e hoje com mais experiência, "pô, eu estava burlando a regra", só que a regra não falava que o goleiro não podia sair e jogar... aquele negócio todo, então você cria alguns conflitos com você mesmo, profissionalmente falando: "espera aí!". Eu acho que a primeira coisa que você deve pensar é no aluno e não no resultado, eu acho que hoje a gente na categoria de base precisa primeiro pensar no atleta e depois no resultado... em outra coisa, mas não são muitos professores que trabalham no mirim e no infantil que tem essa bagagem.	Apresenta um relato interessante, que explora a mesma fragilidade da regra que uma fala de T4 em sua entrevista: este tipo de conduta revela uma vontade de atuar em meio às brechas da regra por meio de um tipo de "excelência estratégica", mas tendo como foco a utilização da criança para fins próprios.
Exploratória	Sempre que a gente entra em um campeonato, eu acho fundamental os atletas estarem cientes do regulamento, do que vai ser cobrado deles, então o atleta não pode chegar lá e falar "eu não sabia"... ele tem que estar sabendo. E já aconteceu "Olha, aquela menina lá, vai lá, marca, não dá espaço pra ela, porque ela vai carregar o time nas costas, o time faz 30 gols ela faz 20" e a menina vira e fala "Mas pode?", "Olha, a gente sabe que não pode, porém a gente vai marcar e na hora que árbitro… de repente você fez uma vez, você fez duas, você deu uma... e a menina ficou meio atrapalhada, meio insegura, de repente foi uma situação ou duas ali que o árbitro deixou passar que você não tomou gol e roubou uma bola...", isso já aconteceu a favor e já aconteceu contra [...] mas aconteceu de eu falar para elas fazerem uma coisa que vai contra aquilo que eu passo para elas [...] e já aconteceu de minha atleta me questionar e eu falar pra ela... "olha, na situação do jogo, é assim...."	As crianças reconhecem a regra, até mesmo questionam T7, ele insiste em conduzir o comportamento da criança para a subversão/transgressão. Não deixa claro no relato exatamente que conduta realiza, mas deixa claro que faz pensando em conduzir sua equipe a jogar melhor numa situação que a própria regra o impede de atuar com toda seus conhecimentos estratégico-táticos.
Recorrente 1	Então, hoje eu consigo em situações de jogo, pensar "Não, eu não vou fazer isso, porque não é legal. Eu já fiz isso e não dormi legal", e hoje eu paro penso "Não, hoje eu vou pensar no meu atleta", porque amanhã ele vai falar, "Poxa, o [cita seu nome] cidadão na hora do jogo ele seguiu as regras, ele agiu com aquilo que ele passa pra mim". Ele não vai passar por aquilo, faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço".	Novo relato de remorso, de um sentimento de sofrimento ao atuar em competições com regras adaptadas.

Corpus da Pesquisa – Participante T8

Entrevista	Trecho Destacado	Hermenêutica
Exploratória	Eu acho o máximo competição, sou super favor e acho que as crianças precisam competir, eu só não acredito que elas tem que ganhar a qualquer custo ou que a vitória seja mais importante nos moldes em que acontece.	Destaca a importância de competir em meio à formação. Coloca em questão a vitória a qualquer custo. Isso já apareceu em meu mestrado. Explorar mais como a competição é, para ela, formativa.
Exploratória	Mas, também não acredito que devo passar este conteúdo [defesas zonais] nesse momento e enfim.... Mas eles são criativos demais, ele surpreendem demais, as respostas para problemas que eles dão são sensacionais, eu não acho que eu devo dar resposta dos problemas pra ele	Destaque à autonomia das crianças que são criativos na opinião dela. Interessante que ela coloca a criatividade junto a uma fala que remete à defesa zonal. Seria esta criatividade e esta capacidade de surpreender relacionada ao uso de

		estratégias zonais mesmo quando a regra não permite?
Recorrente 1	Em relação aos sistemas, a parte mais técnica e tática ali, eu procuro obedecer sim, e oriento meus alunos, “olha, infelizmente essa parte a gente não concorda, mas a gente entra em um jogo é importante que participar aceitemos as regras, se a gente está entrando é porque a gente aceita e concorda, então a gente vai fazer o nosso melhor”, e eu explico para eles, o que não é legal, mas mesmo assim a gente faz. A gente tem muita discussão para isso acontecer, mas acredito que eu técnica e taticamente não desobedeci não. Só sou contra algumas determinações, mas eu não desobedeci não [...] se eu entrei no campeonato eu aceitei aquelas regras e mesmo contra gosto eu cumpria.	Volto ao tema anterior. Relata uma relação heterônoma com a regra e deixa no ar algo que parece ser uma atitude de transgressão/subversão à regra quando relata que “não é legal, mas mesmo assim a gente faz”, só não fica muito claro, ainda mais por parecer um relato confuso... aceito, às vezes faço alguma coisas que não são legais... depois assume que cumpre a regra. Ir mais fundo nisso, com cuidado, claro.
Recorrente 1	Porém eu não sou contra, eu não demonizo a defesa zonal, defesa fechada. Eu acho que eles têm que entender que isso existe. Eles têm que conhecer, eu acho muito legal eles verem e identificarem isso num jogo, por exemplo. Mas o que aconteceu? Vou te dar um exemplo. Teve uma vez que eu tive dois jogadores expulsos - não tavam expulsos não, era dois minutos [desqualificação] - eu tinha dois eu tinha quatro alunos na linha, contra seis do outro time. Então eu pedi tempo, parei e perguntei pra eles “como vocês acham que a gente consegue marcar individual dessa forma?”. Eu sabia que não dava mas eu perguntei porque eu queria que eles pensassem como poderia ser. Eles não souberam responder. E daí eles “e se a gente marcar todo mundo na linha? falei assim: “Só que isso caracteriza um 6:0 que não pode, como que a gente faz?”. E a gente foi se alinhando ali no final a gente marcou um zonal ali um 4:0 no caso né? [...] Enfim a gente entendeu que aquilo é zona, eles entenderam que aquilo era zona, mas isso partiu deles. Eles entenderam a necessidade. “Ah então eu marco daqui até ali” “eu marco daqui até lá”, então eles entenderam que aquilo era uma zona que eles tinham que defender aquela zona e não mais combater um único adversário. Eu lembro que o meu conflito foi, eu não poderia defender sendo uma linha só, mas isso acabou acontecendo [...] e eu não me senti transgredindo nenhuma regra, não. Eu me lembro muito bem o fato deles escolherem, é essa autonomia que valeu para mim... e foi na disputa de 3° e 4° lugar, jogo bem cheio de emoções ...	Entra, finalmente, no tema da defesa zonal e traz um relato interessantíssimo, sobre quando seus atletas burlam a regra em resposta a uma demanda muito especial do jogo. Relata que aceita a situação, por entender que isso parte das crianças. Bom retomar para ver se é isso mesmo. O mais intrigante: apesar de ser uma conduta de fortalecimento da “autonomia” das crianças, creio que não possa chamar isso de conduta autônoma a partir do formalismo que tem na ideia de autonomia realizar a melhor escolha por compreendê-la universalmente válida. O que teria aqui? A validação universal da trapaça? Não consigo crer que seja por aí que eu deva argumentar na tese. Deve haver outros caminhos para entender isso melhor.
Recorrente 1	Em relação ao ataque de atacar contra uma defesa individual, eu tinha um time muito baixo, pequeno e muito magro, eles eram menores em todos os sentidos, do que, por exemplo... ficamos em terceiro no campeonato de série ouro, o primeiro e segundo colocado era absurdamente superior em estatura, o primeiro da série prata era também absurdamente superior em relação à estatura, e daí o que acontece, quando a gente ia atacar no individual, essas características ficavam muito visíveis, então o que eu tinha que lidar era a autoestima do meu atleta, era algo que acreditávamos e inclusive estava previsto na regra, ser individual, mas era algo que eu não tinha o que fazer naquele momento, então assim, me surgiu um dilema de como posso proteger meu aluno nesse sentido, mas ao mesmo tempo como posso dar essa autonomia de jogo para eles? Eu acredito muito na construção coletiva, então, eu sempre deixava o problema para eles, mesmo sabendo que se eu desse alguma solução ou orientação a gente poderia ganhar ou reverter, ou por exemplo, forçar uma troca que eu sabia que poderia ser benéfica ali, eu queria que eles realmente aprendessem a olhar o jogo e tomar essa decisão por eles. Como técnica, olhando assim, é um pouco frustrante, que por mais que a gente tenha essa olhar de “mirim não é para ganha”, você tá na quadra, você quer que eles ganhem e eles também querem ganhar, eu não gostava de ver a carinha deles frustrada. Tinha jogo que eles sabiam, e você fazia assim “Meu, a gente podia ter ganho, o que faltou?”, daí eu sentava com eles e “O que você acha que faltou? O que poderia ser feito?” e eu falava assim “Será que se vocês fizessem dessa outra forma?”... “Mas, professora, porque você não falou?", e eu falava “Porque o que vocês fizeram também não está errado”, não tinha um certo e um errado, isso que eu queria que eles [entendessem]. Então, assim, eu prefiro que eles tenham essa compreensão do que ganhar um jogo, mesmo que na hora a vontade de ganhar seja grande e eu realmente fiquei em dúvida, “Será que eu falo, ou será que eu deixo essa autonomia?”, mas eu prezei pela autonomia deles.	Fala de proteção da autoestima de seus garotos, depois acaba não trazendo um exemplo concreto do que seria este “fazer dessa forma”. Interessante que ela relativiza a ideia de certo e errado... parece um aceno à teleologia. Explorar quais condutas seus garotos adotaram e como ela pensava que seria uma boa forma de agir.
Recorrente 1	Principalmente em defesa individual né, esse lance de 1,5 metros [distância regulamentar máxima prevista na regra da competição em 2020 durante a marcação individual] para eles é muito subjetivo porque eles não ficam com o braço esticado jogando né, então pra eles ainda é difícil a compreensão do que é 1,5 metros, acho que pra todo mundo né? Acho que se um adulto fosse jogar ele também teria dificuldade nesse 1,5 metros, né esse 1 braço e meio. Então, várias vezes eles transgrediram, algumas vezes eles transgrediram até o que a gente passa de literatura, a forma da troca, se é [troca em] profundidade, se é lateral, [troca] na largura da quadra, enfim. Mas essa transgressão deles é… eu explico pra eles como é a regra, eu falo pra eles qual é a punição, então eles estão cientes que se eles transgredirem eles tem uma punição, então a minha orientação como técnica é que eles procurem meios alternativos e inteligentes de resolução de problemas, mas que não transgridam as regras, mas se o meio que ele achou ali transgrediu, ele está ciente que ele vai ser punido, não vai ser eu que vai falar “não é desse jeito”, entende? Mesmo porque na quadra na hora do jogo eu não fico gritando “faz isso! faz aquilo!”, essa autonomia é realmente deles. Então, assim, o que eu tento é deixar o mais claro possível [...] Agora, dentro da quadra eu dou autonomia para eles, se eles transgridem as regras eles sabem qual é a punição que vai ter, então eles arcam com elas também, isso pra mim é muito importante passar pra eles, que eles entendem que pra toda ação tem uma reação, mas é…. e as vezes é necessário..., por exemplo, quando ele sai em uma defesa antecipativa e acaba descaracterizando o individual, mas no raciocínio praquela hora era ok, pra ele, então eu não falo que está errado não, eu procuro mostrar outras	Transgressão que parte das crianças? Autonomia? Aqui ela traz exemplos bem claros do que seria esta “autonomia”, mas não entendo que esta seja a palavra certa para usar... novamente me vejo frente a algo que em La Taille não encontro sustentação.

	alternativas depois, perguntar se ele tomaria outras atitudes, o que ele pensa sobre isso... ah nem sei se é certo né, mas é assim que eu acredito na construção do nosso diálogo ali.	
Recorrente 2	em relação ao ganhar jogo ou a ensinar o esporte, eu acho que a gente passa por um processo de desmistificar isso, então esse processo de desconstrução do ganhar a qualquer custo, é algo que se colocar no raso, a gente fica só no "não pode ganhar jogo, mirim não pode ganhar jogo" né? Mas eu acho que quando a gente passa dessa discussão, a gente entende o objetivo do processo de ensino e aprendizagem, a gente vai para outra discussão que a gente entra no, "ensinar o esporte é ensinar a ganhar um jogo", você não vai ensinar o handebol, você não vai ensinar o atleta a não fazer gol, a não defender, a não ganhar o jogo. Então, assim, eu acho que em análises mais profundas, e essa consciência na inserção das suas metas, eu acho que a gente sim, ensina a ganhar um jogo, mas a gente ensinar a ganhar um jogo e não a gente prioriza a vitória, é muito isso que eu acredito.	Coloca algo importante no debate, mas que não sei se vou conseguir explorar agora... vencer como jogar bem. Isso é interessante.

ANEXO A – OFÍCIO À FEDERAÇÃO PAULISTA DE HANDEBOL

Ilmo Sr,

Paulo Rogerio Moratore
Presidente da Federação Paulista de Handebol

O Laboratório de Estudo em Pedagogia do Esporte (LEPE) da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/UNICAMP) coordenado pelo Prof. Dr. Alcides José Scaglia tem por objetivo realizar estudos aplicados em diversas modalidades esportivas, no tocante à pedagogia do esporte em suas diversas manifestações.

Para isso, temos nos aproximado de entidades de relevância no cenário esportivo nacional, tais como clubes renomados, federações (Federação Paulista de Futebol) e confederações (Confederação Brasileira de Futebol).

Com objetivo de ampliar as possibilidades de estudos, gostaríamos de nos aproximar da Federação Paulista de Handebol, por meio de parceria científica, para realização de estudos sobre o handebol paulista a partir de nossos instrumentos de pesquisa, além de contribuir com necessidades apontadas pela própria entidade parceira.

Desta forma, gostaríamos de ter a anuência da Federação Paulista de Handebol para realização de um estudo centrado nas categorias menores por meio de pesquisa dos regulamentos das competições, realização de entrevistas e aplicação de questionário com treinadores das equipes filiadas e dirigentes da instituição e coleta de vídeos dos jogos. Os resultados obtidos serão disponibilizados aos envolvidos de forma a trazer informações qualificadas sobre este cenário específico da formação esportiva.

Em anexo, enviamos modelo de carta de anuência que, em caso de parecer positivo para parceria científica, deverá ser preenchida pela Federação Paulista de Handebol e assinada pelo ilustríssimo senhor, presidente da instituição.

Estamos disponíveis para quaisquer dúvidas, apresentações a adequações necessárias, tanto quanto aos procedimentos quanto às autorizações. Certos de que contamos com vossa apreciação, agradecemos antecipadamente.

Limeira, 15 de Março de 2020

Prof. Dr. Alcides José Scaglia
Docente da FCA/UNICAMP

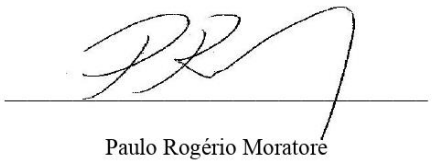
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA FEDERAÇÃO PAULISTA DE HANDEBOL PARA CONDUÇÃO DA PESQUISA

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que o pesquisador Prof. Dr. Alcides José Scaglia, docente da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas, e seu orientando de doutorado Prof. Me. Lucas Leonardo, aluno vinculado ao programa de pós-graduação em Educação Física e Sociedade da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvam sua pesquisa intitulada "Que treinador eu quero ser?" x "Que treinador querem que eu seja?": as ambivalências morais e pedagógicas do treinador envolvido em competições de crianças.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue: 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012; 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa; 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

São Paulo, 15 de Março de 2020



Paulo Rogério Moratore
Presidente - Federação Paulista de Handebol

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNICAMP - CAMPUS CAMPINAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Competições esportivas como contexto do desenvolvimento humano: análises a partir dos diferentes papéis exercidos por indivíduos inseridos no ambiente da prática competitiva.

Pesquisador: Lucas Leonardo

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 57799916.1.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.410.850

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apresentação de uma Emenda ao projeto CAAE 57799916.1.0000.5404

Objetivo da Pesquisa:

Apresentar uma Emenda

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios não foram alterados em relação ao projeto original

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Data da aprovação do projeto por este CEP: 12/09/2016 (parecer número 1.720.719, em 'PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_1720719.pdf', de 12/09/2016 07:59:52)

Através da Emenda apresentada, o pesquisador informa não apenas sobre uma ampliação dos universo de pessoas a serem contactadas, mas também sobre uma um prazo adicional para a coleta desses dados.

- expansão do universo amostral tratado por essa Emenda - referente à inclusão de mais 30 pessoas pertencentes a um grupo denominado "Familiares"
- ampliação do prazo para a pesquisa - onde é prevista a coleta de dados de Novembro/2020 a Maio/2021

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

Também foi informada uma alteração referente ao orçamento financeiro proposto (no projeto original, 'R$1400,00'; na Emenda apresentada, 'R$4600,00')

Por último, foram proporcionadas
- uma carta de Anuência referente a 'Federação Paulista de Handebol', espaço no qual o estudo será realizado
- o TCLE destinado ao grupo 'Familiares' da pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para a avaliação dessa emenda foi analisado o documento 'PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1544373_E1.pdf', de 16/11/2020 10:11:55

Recomendações:

Solicita-se que a lista de trabalhos publicados, conforme informado no item 'Justificativa da Emenda', sejam informadas como Notificações.

"Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo"

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) orienta a adoção das diretrizes do Ministério da Saúde (MS) decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), com o objetivo de minimizar os potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes de pesquisas e pesquisadores.

De acordo com carta circular da CONEP intitulada "ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19)" publicada em 09/05/2020, referente ao item II. "Orientações para Pesquisadores":

- Aconselha-se a adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa.
- Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (COVID- 19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de

trabalho.

- Caso sejam necessários a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, caberá aos investigadores a submissão de notificação para apreciação do Sistema CEP/Conep.
- Nos casos de ensaios clínicos, é permitida, excepcionalmente, a tramitação de emendas concomitantes à implementação de modificações/alterações no protocolo de pesquisa, visando à segurança do participante da pesquisa, assim como dos demais envolvidos no contexto da pesquisa, evitando-se, ainda, quando aplicável, a interrupção no tratamento dos participantes da pesquisa. Eventualmente, na necessidade de modificar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o pesquisador deverá proceder com o novo consentimento, o mais breve possível.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda Aprovada

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso

Outros	Roteiro_Entrevista_Arbitros.pdf	26/10/2020 10:29:24	Lucas Leonardo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_correcoes_adendo.pdf	26/10/2020 10:27:59	Lucas Leonardo	Aceito
Outros	AtestadoMatricula.pdf	26/10/2020 10:05:04	Lucas Leonardo	Aceito
Outros	Carta_Federacao_Paulista_de_Handebol.pdf	22/04/2020 18:57:08	Lucas Leonardo	Aceito
Outros	Adendo_Prorrogacao_do_prazo_de_pesquisa.pdf	22/04/2020 18:56:09	Lucas Leonardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido_Responsaveis_Atletas.pdf	02/09/2016 19:31:26	Lucas Leonardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido_Treinadores_Arbitros_Dirigentes.pdf	02/09/2016 19:30:48	Lucas Leonardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Atletas.pdf	02/09/2016 19:30:01	Lucas Leonardo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Assinada.pdf	14/06/2016 22:42:28	Lucas Leonardo	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPINAS, 20 de Novembro de 2020

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador(a))

normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

-Lembramos que segundo a Resolução 466/2012 , item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

-O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1544373_E1.pdf	16/11/2020 10:11:55		Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Dirigentes.pdf	16/11/2020 10:07:25	Lucas Leonardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Familiares.pdf	16/11/2020 09:59:17	Lucas Leonardo	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Treinadores.pdf	26/10/2020 10:31:29	Lucas Leonardo	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Familiares.pdf	26/10/2020 10:31:17	Lucas Leonardo	Aceito